

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DA PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

TESE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU
DE DOUTOR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Apresentada por

José António Reis do Espírito Santo

sob a orientação da

Professora Doutora Maria Teresa Estrela

LISBOA

2 0 0 2

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DA PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

TESE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU
DE DOUTOR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Apresentada por

José António Reis do Espírito Santo

sob a orientação da

Professora Doutora Maria Teresa Estrela



LISBOA

2 0 0 2

*À minha mulher e filho, aos meus pais e irmã e a
todos quantos me são queridos*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, realizado e desenvolvido ao longo de milhares de horas, contou com o apoio, alento e disponibilidade de muitas pessoas e instituições. Faço, por isso, questão de agradecer especialmente:

- À Professora Doutora Maria Teresa Estrela, não só na qualidade de orientadora desta tese, mas também por ter estimulado em mim, enquanto seu aluno do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, o gosto e o interesse pelo estudo da problemática da indisciplina.
- À Professora Doutora Isabel de Sá pelo seu competente apoio e ajuda no processo de construção e validação do questionário para avaliação do grau de interiorização do comportamento disciplinado.
- Aos membros da direcção das escolas, do Distrito de Beja e de um Concelho da periferia de Lisboa, pela abertura e disponibilidade que manifestaram relativamente à realização da componente prática desta investigação.
- Aos professores e professoras com quem trabalhei em várias acções de formação, que tornaram possível, pelo seu empenho na adopção das inovações de disciplinação, a realização desta investigação.
- Aos professores que não participaram nas referidas acções de formação por muito gentilmente terem acedido a colocar as suas aulas à minha disposição para a recolha dos elementos considerados necessários ao desenvolvimento desta investigação.
- Aos Dr.s Vaz Pinto, Luis Cesário e António Sansão, pela prestimosa ajuda no tratamento estatístico dos dados.

Resumo

Procurando contribuir para a superação de algumas lacunas detectadas a nível da pesquisa em Ciências da Educação, sobre estratégias para prevenir a indisciplina em sala de aula, foram desenhados dois programas de intervenção inspirados em modelos teóricos diferenciados: o primeiro, no da "classroom management"; o segundo em modelos de carácter psicológico, em especial o modelo sócio-cultural vygotskyano e o modelo da auto-determinação formulado por Decy e Ryan no âmbito das teorias sobre motivação intrínseca.

A primeira intervenção, que comporta um conjunto de estudos, que envolveram 6 professores e 21 alunos pertencentes a turmas do sexto, sétimo e oitavo anos de escolaridade, combinou uma metodologia de estudo de caso, própria de uma estratégia de investigação qualitativa, com uma perspectiva mais positivista e experimentalista através da utilização de um planeamento experimental de caso único A-B-A mitigado.

Os dados apurados mostraram que houve em termos gerais, da parte dos professores, um acolhimento das novas concepções procedentes do modelo empírico-teórico, que suportou as intervenções formativas, sem que, todavia, esse acolhimento fosse feito à custa da substituição das concepções mais enraizadas dos professores.

A análise aos dados de natureza quantitativa e qualitativa permitiu concluir, por um lado, que o modelo adoptado nestas práticas formativo/supervisivas contribuiu para o desenvolvimento, nos professores, de competências de prevenção da indisciplina na aula, e, por outro, que os seus efeitos não se projectaram, em termos de melhorias no comportamento dos alunos, para além do contexto das disciplinas onde decorreu a intervenção.

A segunda intervenção, que pretendia promover mudanças transtemporais e transsituacionais no comportamento de indisciplina dos alunos, envolveu 5 professoras leccionando a disciplina de Língua Portuguesa e 3 amostras de alunos. Para a amostra 1 (composta por 29 alunos) foi utilizado um planeamento quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle e para as amostras 2 (com 11 alunos) e 3 (com 10 alunos) um planeamento híbrido com características quer de plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle, quer de plano experimental de caso único de tipo A-B-A.

Relativamente à disciplina onde decorreu a intervenção, os resultados obtidos, de natureza quantitativa (baseados nas observações em sala de aula) e qualitativa (baseados nas opiniões de professoras e de alunos), mostraram, para as três amostras, uma redução significativa do comportamento de indisciplina dos alunos, redução essa que atravessou todas as categorias comportamentais, ao contrário da investigação por nós conduzida à luz do quadro teórico-empírico da "classroom management".

Quanto à avaliação do impacto externo e da estabilidade temporal dos efeitos da intervenção no comportamento dos alunos, só em relação à amostra 1 houve evidência estatística das suas potencialidades.

No que diz respeito à avaliação dos efeitos da intervenção no discursos dos alunos, ao nível da orientação motivacional do seu comportamento, só em relação à amostra 1, em especial aos alunos mais velhos, houve indícios em termos estatísticos, de um incremento da orientação interna e de uma diminuição da orientação externa.

Finalmente, em relação ao impacto da intervenção nas professoras, os elementos carreados por uma análise de carácter exploratório, mostraram que o programa de formação teve efeito positivos, para todas as participantes, ao nível da generalidade das competências que por via dele se pretendeu desenvolver

ABSTRACT

Aiming to contribute to overcome some gaps detected in the field of research in the Education Sciences, on strategies to prevent the indiscipline in the classroom, two intervention programs were drawn, inspired on theoretical differentiated models: the first one, on classroom management; the second on psychologically characterised models, specially the vygotskian socio-cultural model and the self-determination model formulated for Decy and Ryan in the scope of the motivational theories.

The first intervention, comprised of a set of studies, that involved 6 teachers and 21 students belonging to groups of the sixth, seventh and eighth grades, combined a case study methodology, proper of a qualitative investigative strategy, with a more positivist and experimentalist perspective through the use of an single case design mitigated A-B-A.

The verified data, showed, in general terms, from the teachers, an acceptance of the new conceptions originating from the empirical-theoretical model, that gave support to the formative interventions, however, the acceptance of the new conceptions was not made in substitution of the more deeply rooted conceptions of the teachers.

The analysis to the data of a quantitative and qualitative nature allowed to conclude, on the one hand, that the adopted model in these formative/supervisory practices contributed to the development of the teachers abilities to prevent indiscipline in the classroom, and, on the other hand, that its effects were not projected, in terms of improvements in the behaviour of the students, beyond the context of the subjects in which the intervention took place.

The second intervention, that intended to promote transtemporal and transsituational changes in the indisciplined behaviour of the students, involved 5 teachers from the subject of Portuguese Language and 3 samples of students. For sample 1 (composed of 29 students) a pre-test-post-test quasi-experimental planning was used with control group, and for sample 2 (with 11 students) and 3 (with 10 students) a hybrid planning with characteristics of both pre-test-post-test quasi-experimental planning with control group, and, type A-B-A case only experimental planning.

Regarding the subject where the intervention occurred, the obtained results, of a quantitative (based on the classroom observations) and qualitative (based on the opinions of teachers and students) nature, showed, for the three samples, a significant decrease of indisciplined behaviour of the students, a decrease that affected all the behavioural categories, in contrast to the investigation, conducted by us, in the light of the theoretical-empirical classroom management framework.

With regard to the evaluation of the external impact and the temporal stability of the effects of the intervention in the behaviour of the students, only in relation to sample 1 was there statistical evidence of its potentials.

Concerning the evaluation of the effect of the intervention in the speeches of the students, at the level of the motivational orientation of their behaviour, only in relation to sample 1, specially with the older students, was there indication, in statistical terms, of an increment of the internal orientation and of a reduction of the external orientation.

Finally, in relation to the impact of the intervention on the teachers, the carried out exploratory analysis of the elements, showed that the formation program had positive effects, as was initially intended, for all the participants on the generality of their abilities.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	7
CAPÍTULO – I A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA	8
I – Delimitação do conceito	8
2 – Dimensões da indisciplina e modelos de investigação	10
Nível mesoestrutural	11
Nível microestrutural	13
3 – Fundamentos empíricos da gestão preventiva da indisciplina	18
3.1 - Considerações gerais	18
3.2 – Elementos referentes à acção normativa	21
3.2.1 – Importância, padrões comuns e variabilidade situacional das regras na sala de aula	21
3.2.2 – Sobre o carácter implícito de algumas regras	22
3.2.3 – Principais resultados sobre a investigação referente aos primeiros dias de aulas	25
3.2.4 – “Regras das regras”	29
3.2.5 – A consistência normativa dos professores	34
3.3 – Orquestração da aula	37
3.3.1 – Planificação do envolvimento da aprendizagem	38
3.2.2 – Condução da aula	41
3.3.2.1 – Os períodos sensíveis da aula	41
3.3.2.2 – A maior parte da aula	46
3.3.3 – Envolvimento dos alunos na tarefa	50
3.4 – Outras estratégias para facilitar um estilo de disciplinação preventiva	55
4 – A investigação das implicações práticas dos resultados relativos à pesquisa sobre <i>Classroom Management</i>	62
4.1 – A investigação no âmbito do Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas	62
Período de 1977 a 1983	64

Período de 1989 a 1994	65
Limites deste tipo de programas	66
4.2 – Um estudo quasi-experimental realizado por Griffin e Barnes	68
4.3 – Um estudo realizado em Portugal no âmbito da formação inicial de professores	72
5 – Fundamentos teóricos da gestão preventiva da indisciplina	74
5.1 – Modelos teóricos	74
5.1.1 – Modelo Tridimensional	74
5.1.2 – Modelo de consequências lógicas	77
5.1.3 – Modelo de Gordon	79
5.1.4 – Modelo de Glasser	81
5.1.5 – Disciplina assertiva	86
5.2 – Considerações finais e implicações para a prática	88
6 – A auto-regulação do comportamento: um conceito emergente no âmbito da prevenção da indisciplina	91
Introdução	91
6.1 – Aproximação ao conceito de auto-regulação	92
6.2 – Etapas da auto-regulação	95
6.3 – Principais questões suscitadas pelos estudos existentes sobre a auto-regulação do comportamento disciplinado em sala de aula	99
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA: UM INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	104
Introdução geral ao capítulo	104
1 – Formação contínua e desenvolvimento profissional	108
1.1 – Delimitação do conceito de desenvolvimento profissional	112
1.2 – Sobre a promoção da formação contínua / desenvolvimento profissional	118
1.2.1 – Desenvolvimento profissional autónomo	120
1.2.2 – Desenvolvimento baseado na reflexão colaborativa contextualizada em sala de aula	123
1.2.2.1 – Supervisão Pedagógica	125
Supervisão Clínica	126

Análise de casos como estratégia supervisiva	131
1.2.3 – Desenvolvimento centrado na escola	133
1.2.4 – Desenvolvimento profissional através de cursos de formação	137
1.2.5 – Desenvolvimento profissional baseado na investigação	142
1.2.5.1 – O projecto IRA	144
Contributos destes modelos para a organização da formação contínua de professores em matéria relacional e disciplinar.	146
PARTE II – ESTUDOS PRELIMINARES	149
INTRODUÇÃO	150
CAPÍTULO I – DOIS ESTUDOS PRECURSORES	154
I – Estudo 1	154
1.1 – Um programa de supervisão dirigido a uma única professora	154
1.1.1 – Origem e condições de execução do estudo	154
1.1.2 - Objectivos	155
1.1.3 – Descrição das etapas do programa de supervisão	155
1.1.4 - Resultados	157
2 – Estudo 2	158
2.1 – Identificação e Avaliação de Competências de Disciplinação	158
2.1.1 - Objectivos	159
2.1.2 – Sujeitos	159
2.1.3 – Procedimentos	160
2.1.4 – Síntese dos dados recolhidos através das observações	161
2.2 – Redireccionamento da pesquisa	163
2.2.1 – Descrição da grelha	165
PARTE III – PRIMEIRO CONJUNTO DE ESTUDOS: A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE SUPERVISÃO / FORMAÇÃO , CENTRADO EM VARIÁVEIS DE GESTÃO DA AULA, NA ACTUAÇÃO DISCIPLINAR DOS PROFESSORES E NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS	168
CAPÍTULO I – OBJECTO DE ESTUDO	169
Introdução	169
1 – Conceito de indisciplina adoptado na presente investigação	170
2 – Delimitação da problemática	171

2.1 – Questões de investigação	171
2.2 – Objectivos deste conjunto de estudos	172
CAPÍTULO II – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	173
1 – Sujeitos	173
1.1 – Professores	173
1.2 – Alunos	174
2 – Principais orientações metodológicas seguidas no processo de investigação	175
3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	177
3.1 – Entrevistas	177
3.2 – Notas do investigador	179
3.3 – A observação como técnica da recolha de dados	180
3.3.1 – A grelha de observação do comportamento dos alunos	182
3.4 – Procedimentos para o tratamento e análise dos dados	183
CAPÍTULO III – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO	187
1 – Pressupostos de base	187
2 – Descrição do modelo de formação	188
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS DESTE CONJUNTO DE ESTUDOS	194
↳ Introdução	194
1 – Resultados referentes aos professores	195
1.1 – Conceptualizações antes-depois sobre a indisciplina	195
1.1.1 – Causas da indisciplina	195
1.1.2 – Estratégias mais adequadas para fazer face à indisciplina	199
1.2 – Dados de natureza quantitativa referentes a observação das estratégias de gestão da aula e de disciplinação usadas pelos professores	202
1.2.1 – Resultados por fase da aula	202
1.2.1.1 – Fase inicial	202
1.2.1.2 – Fase de desenvolvimento da aula	208
1.2.1.3 – Fase final da aula	226
Síntese interpretativa	230
1.3 – Dados de natureza qualitativa referentes ao impacto da formação	231
1.3.1 – Principais efeitos sentidos	231

2 – Resultados referentes aos alunos	234
2.1 – Dados de natureza quantitativa referentes à observação do comportamento de indisciplina em sala de aula	234
2.2 – Opiniões dos alunos	237
3 – Razões explicativas dos efeitos da formação	241
3.1 – Porque é que se obtiveram estes resultados	241
3.1.1 – Factores justificativos do sucesso	242
3.1.2 – Factores justificativos da reversão	246
4 – Resultados da avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais da intervenção	250
PARTE IV – SEGUNDO CONJUNTO DE ESTUDOS: DA DISCIPLINA IMPOSTA À DISCIPLINA ASSUMIDA – UM PROGRAMA PARA A PROMOÇÃO DE MUDANÇAS PERSISTENTES NO COMPORTAMENTO DE ALUNOS CONSIDERADOS INDISCIPLINADOS	
CAPÍTULO I – OBJECTO DE ESTUDO	253
Introdução	254
1 – Conceito de indisciplina / disciplina	257
2 – Delimitação da problemática	258
2.1 – Considerações iniciais	258
2.2 – Objectivos	259
2.3 – Questões de investigação	260
2.4 – Hipóteses	262
CAPÍTULO II – O MODELO DE INTERVENÇÃO	264
1 – As suas finalidades	264
2 – Principais orientações seguidas na intervenção	265
CAPÍTULO III – ESTRUTURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ADOPTADO	274
Introdução	274
1 – Referências teóricas que suportaram a formação prosseguida nesta investigação	274
2 – Etapas do processo formativo	275
3 – Descrição do processo formativo efectivamente posto em prática	278

CAPÍTULO IV – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	285
— Introdução	285
1 – Constituição das amostras	285
1.1 – Caracterização das amostras	289
1.1.1 – Professoras	289
1.1.2 – Alunos	289
1.1.2.1 – Amostra 1	291
1.1.2.2 – Amostra 2	294
1.1.2.3 – Amostra 3	294
2 – Principais orientações metodológicas seguidas na investigação	295
3 – Desenho Experimental	297
4 - Instrumentos	299
4.1 – Questionário de avaliação do grau de interiorização do comportamento disciplinado	300
4.1.1 - Contextualização	300
4.1.2 – Construção do instrumento	306
5 – Procedimentos de análise e tratamento dos dados	311
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	313
SUB-CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DOS EFEITOS NOS ALUNOS	313
Introdução	313
1 – Avaliação de carácter quantitativo relativa aos comportamentos observados em sala de aula	314
1.1 – Amostra 1	314
1.1.1 – Avaliação inicial	314
1.1.2 – Avaliação dos efeitos da intervenção no contexto da disciplina de Língua Portuguesa	317
1.1.3 – Avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais da intervenção	321
1.1.3.1 – Avaliação em função da variável idade	329
1.1.4 – Avaliação dos possíveis efeitos trastemporais da intervenção	338
1.2 – Amostra 2	344
1.2.1 – Avaliação inicial	344
1.2.2 – Avaliação dos efeitos da intervenção no contexto da disciplina de Língua Portuguesa	345

1.2.3. - Avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais	353
1.3 – Amostra 3	354
1.3.1 – Avaliação inicial	354
1.3.2 – Avaliação dos efeitos da intervenção no contexto da disciplina de Língua Portuguesa	356
1.3.3 – Avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais	361
1.4 – Síntese da análise aos dados referentes às amostras 2 e 3	365
1.5 – Síntese da análise relativa às 3 amostras	366
2 – Avaliação de carácter quantitativo referente à aplicação do questionário para medir o grau de internalização do comportamento disciplinado	368
2.1 – Amostra 1	369
2.1.1 – Avaliação após a intervenção	369
2.1.1.1.– Avaliação em função da variável idade	374
2.1.2 – Avaliação na fase de seguimento	381
2.2 – Amostra 2	385
2.3 – Amostra 3	388
Síntese relativa às três amostras	391
3 – Análise qualitativa	393
3.1 – Amostra 1	394
3.1.1 – Dados referentes aos alunos do grupo experiemntal	394
3.1.1.1 – Notas do investigador	394
3.1.1.2 - Entrevista	396
3.1.2 – Dados referentes às professoras participantes na acção de formação	399
3.1.2.1- Notas do investigador	399
3.1.2.2 – Entrevista final às três professoras participantes na acção de formação	406
3.1.2.3 – Entrevista aos professores não participantes na acção de formação	412
3.1.3 – Dados referentes aos alunos do grupo de controlo	414
3.1.3.1 – Opinião dos alunos observados	414
3.1.3.2 – Opinião dos colegas	416

3.1.3.3 – Opinião dos professores	418
3.1.4 – Dados de opinião relativos aos possíveis efeitos transtemporais da intervenção	422
- Síntese da experiência em relação à amostra 1 -	424
3.2 – Amostra 2	427
Turma 1	427
Turma 2	429
3.3 – Amostra 3	433
Turma 1	433
Turma 2	436
Síntese dos resultados de natureza qualitativa respeitantes às amostras 2 e 3	440
Síntese da experiência em relação às amostras 2 e 3	441
SUB-CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DOS EFEITOS NAS PROFESSORAS	443
Introdução	443
1- Dados relativos aos registos narrativos do investigador	445
1.1 – Práticas	445
1.1.1 – Resultados decorrentes da leitura individual	445
1.1.2 – Resultados decorrentes da leitura global	458
1.2.1.1 – Estratégias directamente ligadas à actuação disciplinar	458
1.2 – Restantes dimensões	463
1.2.1 – Atitudes face à formação	464
1.2.2 – Saber declarativo referente ao programa de formação adoptado	466
1.2.3 – Autonomia na formação	468
1.2.4 – Capacidade de reflexão sobre a sua prática e auto-conhecimento de si em situação profissional	473
2 – Dados relativos à entrevista final	476
2.1 – Conhecimento obtido	478
2.1.1 – Adquiriu conhecimento teórico	478
2.1.2 – Adquiriu conhecimento profissional utilizável no contexto da sua prática	479
2.2 – Atitude face às questões da disciplina e indisciplina na sala de aula	481
2.2.1 – Mudança na sua acção disciplinar	482

2.2.2 – Mudança na sua preparação para actuar em termos disciplinares	484
2.2.3 – Mudança na forma de encarar o papel do professor enquanto factor de indisciplina	484
2.2.4 – Mudança na forma de encarar o papel dos alunos na regulação da disciplina	485
2.2.5 – Mudança na forma de encarar o papel do professor na regulação da disciplina	485
2.3 – Contributos para a prática profissional	486
2.3.1 – Ganhos no âmbito da actuação disciplinar	487
2.3.2 – Ganhos no âmbito da condução da análise e interpretação de textos	488
2.3.3 – Enriquecimento profissional	488
2.4 – Motivação para dar continuidade às inovações introduzidas com a acção de formação	489
2.4.1 – Motivação respeitante ao plano da sala de aula	490
2.4.2 – Motivação respeitante à sua intervenção para promover o alargamento das estratégias a outros professores e a outras áreas disciplinares	492
PARTE V – BALANÇO FINAL DA INVESTIGAÇÃO	497
CAPÍTULO I – ASPECTOS MAIS SALIENTES DOS DOIS PRINCIPAIS CONJUNTOS DE ESTUDOS	498
Introdução	498
1 – Primeiro conjunto de estudos	499
1.1 – Conceptualizações dos professores sobre indisciplina	499
1.2 – Estratégias de disciplinação dos professores	500
1.3 – Comportamento dos alunos	501
1.4 – Resultados da análise qualitativa	501
1.5 – Resultados referentes às observações realizadas em disciplinas cujos professores não participaram nas acções de formação	503
2 – Segundo conjunto de estudos	504
2.1 – Impacto da experiência nos alunos	505
2.2 – Impacto da experiência nas professoras	510
CONCLUSÃO	513
BIBLIOGRAFIA	520

INTRODUÇÃO

Sendo um fenómeno de grande ressonância social, a indisciplina dos alunos concita, como não podia deixar de ser, a preocupação dos principais agentes escolares, em especial de quem talvez mais lhe sofra os efeitos: os professores. Para quem está ligado ao território pedagógico é meridianamente claro que as luzes de alerta nas escolas têm vindo a acender-se com crescente intensidade, agravando-se cada vez mais a angústia dos professores perante as dificuldades para fazerem face a este fenómeno, como no-lo atestam, de resto, as inúmeras queixas e os diversos pedidos de ajuda dirigidos aos membros da direcção das escolas, aos Directores de Turma, aos diferentes técnicos que trabalham no sub-sistema de ensino especial, ou até mesmo a outros actores, designadamente aqueles (poucos) que desenvolvem projectos de investigação nas escolas sobre esta matéria.

Este facto, embora não se encontre devidamente quantificado, é já bem revelador da extensão actual do problema nas escolas, pondo em causa alguns dos principais alicerces em que tem assentado a subcultura ocupacional docente, tradicionalmente caracterizada, como alguma literatura pedagógica tem sublinhado, por valores de individualismo profissional e por práticas de ocultação dos problemas disciplinares designadas, na curiosa expressão de Lawrence e colaboradores (1985), por “conspiração do silêncio”, que tornam inadmissível qualquer pedido de ajuda, sobretudo, aos colegas, sob pena de degradação da imagem profissional de quem faz o pedido, uma vez que a capacidade de controlar a indisciplina discente é uma das variáveis mais determinantes dessa mesma imagem.

Neste sentido, não é para estranhar que a indisciplina, apesar de poder constituir uma oportunidade importante para a intensificação e o aprofundamento do desenvolvimento profissional dos professores, represente, hoje, no nosso país, como um pouco por todo o lado, um dos factores mais determinantes do ressentimento, desencanto e auto-comiseração regressivos a que um grande número destes agentes educativos está sujeito. Contrariando posições defendidas por autores como Veeman (1988), Esteve (1992), Huberman (1992), não é ousado afirmar-se que são mesmo os professores há muito tempo em actividade que correm o risco de sofrer mais os efeitos da indisciplina discente na esfera pessoal e profissional, por estarem cultural, e nalguns casos, técnica e emocionalmente, mais desmunidos do que os seus colegas recém-chegados à profissão para fazerem face às situações em que ocorrem incidentes disciplinares.

Assinale-se que, como tem sido evidenciado por alguns estudos na área da Sociologia da Educação, de orientação quer crítica quer fenomenológica, à emergência da indisciplina escolar, sobretudo a que tem lugar na sala de aula, não são alheias as formas de resistência e de confronto entre os diferentes códigos culturais adoptados pelos protagonistas da relação pedagógica, especialmente, quando o fosso existente entre esses códigos é mais cavado, como é provável que assim seja no caso das diferenças de idade entre professores e alunos ser muito marcada.

Do contacto mantido, nos últimos anos, com professores de diferentes níveis de escolaridade, quer através de acções de formação contínua que me têm sido solicitadas quer por intermédio de alguma investigação que tenho vindo a realizar neste domínio, pude constatar não só o acerto do que acabou de ser referido, mas também o mal-estar e o desânimo de muitos deles perante a consciência de possuírem poucas respostas para enfrentarem este fenómeno, o que confirma no plano pessoal das representações, aquilo que a investigação tem vindo a demonstrar (Nizet, 1980; Estrela, M. T., 1986; Lawrence et al., 1988), ou seja, que, perante a eclosão (que não a prevenção) de comportamentos de indisciplina, os professores, qualquer que seja a sua experiência, utilizam estratégias de disciplinação pouco variadas e que assentam, como fez notar Domingues (1995: 50), com frequência, em comportamentos desconexos, sem ligação entre si e, nalguns casos, contraditórios, reduzindo a eficácia dessa mesma disciplinação.

Queixam-se, nesses contactos, da reduzida ou nenhuma formação recebida neste campo da intervenção pedagógica, que, dada a sua importância, deveria ocupar um lugar privilegiado nos programas de formação inicial e contínua de professores: Não é, por isso, de estranhar que as acções de formação contínua (colóquios, seminários, encontros) que nos últimos tempos têm vindo a ser realizadas sobre esta temática sejam habitualmente muito procuradas e participadas pelos professores.

Estas acções, sem dúvida necessárias, mais que não seja pelo potencial catártico que possuem (o que não é de modo nenhum menosprezável, atendendo às tensões negativas que o fenómeno da indisciplina provoca nestes agentes educativos) exigem, no entanto, para se poder otimizar os seus efeitos e assumirem-se como verdadeiros instrumentos de desenvolvimento profissional dos professores, que sejam orientadas no sentido de incentivar uma atitude investigativa e questionadora das práticas dos seus participantes, devendo, nessa medida, ser adoptadas estratégias como a supervisão colaborativa ou a investigação-acção. Esta atitude ganha maior alcance e dimensão se for alicerçada nos dados da investigação

empírica, para que não se caia no empiricismo acrítico, nas prescrições-receita do que se deve e não deve fazer, ou na aceitação fatalista da “pedagogia do dom natural” para enfrentar o fenómeno da indisciplina.

Reside, no entanto, aqui, uma das grandes dificuldades com que se debate este tipo de formação. Apesar da existência de um número razoável de dados fundamentadores de uma actuação disciplinar orientada por princípios de prevenção, sobretudo, desde os trabalhos de Kounin (1977) ou de Evertson e Emmer (1982), que puseram em evidência um conjunto de competências do professor de carácter organizativo e normativo facilitadoras de um clima relacional e disciplinar mais propício ao trabalho produtivo na sala de aula, muito há ainda por fazer em matéria de investigação neste domínio, particularmente ao nível da pesquisa sobre as estratégias que possam promover mudanças comportamentais duradoiras. Qualquer observador mais atento à investigação sobre a indisciplina escolar facilmente constata que a pesquisa sobre as estratégias e os modelos de intervenção neste domínio da relação pedagógica são reduzidos, traduzindo alguma subalternização que as questões relacionais ainda têm em Ciências de Educação¹ como também o são as que se prendem com a prática pedagógica em geral, que, parafraseando Alarcão (1996: 26), noutra contexto, são o parente pobre da investigação nesta área científica.

Existe, portanto, um conjunto de elementos reveladores de que algo falha nesta matéria e que as respostas são insuficientes, dado que os problemas disciplinares parecem estar a aumentar (embora não haja evidência empírica deste facto), pelo que, encontrar meios de acção educacional e pedagógica equilibrados para os debelar sem cair no demissionismo permissivo ou no autoritarismo constrangedor é um dos principais desafios que se coloca hoje aos professores, mas também à investigação em Ciências de Educação se se quiser que ela possa ter alguma relevância social.

Pela minha parte procurei nos últimos anos através de alguma investigação realizada em escolas do Distrito de Beja contribuir, modestamente, para superar algumas destas insuficiências. Convicto de que assumir uma atitude de neutralidade em relação a esta

¹ Em particular as que se referem à actuação disciplinar, bem patente, no contexto nacional, no reduzido número de teses de Mestrado ou de Doutoramento que se debruçam especificamente sobre esta matéria.

realidade não é o melhor caminho a prosseguir na minha actividade científica², parte da investigação que tenho vindo a realizar, com a colaboração de alguns professores que têm participado em acções de formação por mim orientadas no âmbito do programa FUUU-FORGEST, ou em Cursos de Estudos Superiores Especializados (C.E.S.E.S) no exercício das funções na instituição a que estou ligado, tem sido orientada no sentido de encontrar meios para, numa perspectiva pedagógica (mobilizando, embora, conhecimentos provenientes de outras disciplinas), responder ao fenómeno da indisciplina.

O presente trabalho, reflectindo estas preocupações apresenta dois principais conjuntos de estudos, procurando-se através deles, simultaneamente, atingir objectivos de carácter pragmático, posto que foram direccionados para a solução de problemas vivenciados pelos professores na sua prática quotidiana; e objectivos de carácter heurístico, pois que se visava ensaiar e testar estratégias pedagógicas proactivas em matéria de intervenção disciplinar.

O primeiro conjunto de estudos teve como referencial teórico-empírico a corrente da "classroom management" e o segundo, sem recusar os principais contributos desta abordagem para a prevenção da indisciplina na sala de aula, inspirou-se em modelos de extracção psicológica, com saliência especial para o modelo *sócio-cultural* vygotskyano e para o modelo da *auto-determinação* formulado por Decy e Ryan no âmbito das teorias sobre motivação intrínseca.

Em termos teórico-conceptuais, o primeiro conjunto de estudos perspectiva a criação da disciplina na sala de aula como sendo resultante de regulações externas derivadas da manipulação, por parte do professor, de variáveis ligadas à organização e gestão da aula. No segundo, conceptualiza-se a disciplina como auto-regulação, sendo, portanto, resultante de disposições internas do aluno, mas socialmente construídas, atribuindo-se, nesse sentido, um papel importante ao professor, dentro do exercício normal da sua função docente, na criação de condições de natureza pedagógica susceptíveis de promover nos alunos uma maior adesão e comprometimento com um comportamento social e escolarmente adequado.

Trata-se, portanto de dois conjuntos de estudos com orientações teórico-conceptuais

² Até mesmo os investigadores que pretendem assumir uma atitude de neutralidade em relação a esta ou outras realidades estudadas na área das Ciências da Educação, entendendo que a produção científica não deve estar sujeita a condicionalismos intervencionistas, desejam, lá bem no fundo, movidos, não raro, por uma pulsão ética, que a leitura a fazer das suas obras não seja essa, como no-lo atestam as inúmeras "recomendações", "implicações" e "prolongamentos pedagógicos" com que invariavelmente concluem as suas investigações.

distintas mas que convergem na tentativa de “desenhar” um modelo de intervenção que possa contribuir para uma efectiva prevenção da indisciplina em sala de aula. Desta *démarche* investigativa resultou o trabalho, que ora se apresenta e que se estrutura em 5 partes, para além da presente introdução, das conclusões, bibliografia e anexos.

Parte I - A Prevenção da Indisciplina e a Formação de Professores, onde é feito o enquadramento teórico e teórico-empírico da investigação. Esta primeira parte do trabalho subdivide-se em dois capítulos: I - A Prevenção da Indisciplina; II - A Formação Contínua de Professores para a Prevenção da Indisciplina: um Instrumento de Desenvolvimento Profissional.

No primeiro capítulo é apresentado, à luz das orientações distintas a que fizemos referência, um conjunto de elementos de carácter teórico e teórico-empírico, que considerámos pertinente para fundamentar uma intervenção preventiva da indisciplina em sala de aula.

No segundo capítulo procura-se, fundamentalmente, carrear elementos de carácter teórico tendo em vista o enquadramento das intervenções formativas empreendidas (em cada conjunto de estudos) no domínio da problemática da formação contínua de professores. Perspectivou-se a formação contínua a que estão associadas mudanças nas práticas de actuação disciplinar como fazendo parte integrante do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Parte II – Estudos Preliminares, constituída por um único capítulo (I - Dois Estudos Precursores) onde se faz uma breve descrição e apresentação dos resultados considerados mais importantes de dois estudos de caso de carácter propedêutico que prepararam, no plano metodológico (quer em termos de técnicas e instrumentos de recolha de dados quer em termos de intervenção formativa), os dois principais conjuntos de estudos que fazem parte do presente trabalho.

Parte III - Primeiro Conjunto de Estudos – A Influência de um Programa de Supervisão/Formação, Centrado em Variáveis de Gestão da Aula, na Actuação Disciplinar dos Professores e no Comportamento dos Alunos. Esta parte do trabalho refere-se a um conjunto de seis estudos que foram desenvolvidos para ensaiar a aplicação de estratégias decorrentes do quadro teórico-empírico da “classroom management”. É constituída por quatro capítulos: I - Objecto de Estudo; II - Métodos e Procedimentos; III - O Programa de Formação; IV - Principais Resultados.

Parte IV – Segundo Conjunto de Estudos – Da Disciplina Imposta à Disciplina Assumida: um Programa para a Promoção de Mudanças Persistentes no Comportamento de Alunos Considerados Indisciplinados. Trata da investigação que rematou toda esta série de estudos e que visava testar a possibilidade de promover nos professores, através de uma intervenção formativa, um estilo de actuação disciplinar susceptível de conduzir a uma maior auto-disciplina por parte dos alunos. Organiza-se em cinco capítulos: I - Objecto de Estudo; II - O Modelo de Intervenção; III - Estrutura do Modelo de Formação Adoptado; IV - Métodos e Procedimentos; V - Apresentação e Análise dos Resultados. Este último capítulo, por seu turno, desdobra-se em dois sub-capítulos: *Avaliação dos Efeitos nos Alunos* e *Avaliação dos Efeitos nas Professoras*.

Parte V – Balanço Final da Investigação. É constituída por um único capítulo, no qual é feita uma síntese final dos resultados mais importantes obtidos em cada um dos dois principais conjuntos de estudos que compõem esta investigação

PARTE I – A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO I – A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA

1 - Delimitação do conceito

"A pergunta mais interessante sobre disciplina escolar não é a de: que pode fazer-se para solucionar os problemas de comportamento dos alunos?, mas: que pode fazer-se para evitar o aparecimento de comportamentos na aula e assim conseguir a ordem necessária para que o grupo funcione adequadamente?"

Gotzens (1997: 13)

É reconhecido, hoje, em vários domínios da actividade humana que para controlar e dominar acontecimentos e situações indesejáveis mais vale alguma intervenção prévia, ou prevenção, do que medidas remediativas. É assim, por exemplo, na área da saúde, da diplomacia, da ecologia e é-o também em educação onde este tema é pacífico, sobretudo no discurso pedagógico publicado. No entanto, aqui como noutros domínios, apesar de ser um aspecto bastante valorizado nas palavras, nem sempre tem a necessária correspondência nas acções, o que não é para estranhar, porque é mais fácil defender este tipo de intervenção conceptualmente do que agir em conformidade, em especial quando essa acção pode pôr em causa rotinas e comportamentos já estabelecidos.

No domínio da indisciplina escolar a assunção das vantagens da prevenção sobre a remediação tem vindo a ganhar corpo. O interesse pela prevenção da indisciplina advém do facto de ser hoje consensual -depois dos trabalhos pioneiros de Kounin (1970), continuados no âmbito da linha de estudos conhecida por *classroom management*- que o que distingue os professores eficazes dos não eficazes é o modo como conseguem manter as condições susceptíveis de não permitir a ocorrência de comportamentos que perturbem o processo pedagógico. Uns e outros mostram, igualmente, dificuldades quando deixam os comportamentos de indisciplina desenvolver-se, reagindo de modo análogo, tal como mostraram os trabalhos de Good et al. (1975) e Duke & Jones (1984).

Por via dos resultados destes estudos, o entendimento, veiculado na literatura pedagógica e que hoje parece ter algum peso em termos da intervenção face aos comportamentos de indisciplina é o de agir antecipando potenciais conflitos e perturbação do curso dos acontecimentos na aula. A prevenção tem um objectivo claro, que consiste em intervir e alterar o curso que conduz ao comportamento de indisciplina. Ao contrário da

orientação remediativa, que se esgota nela mesma (existe um problema e há que solucioná-lo), a prevenção dirige-se a algo mais que a mera "sobrevivência" do professor. Dirige-se à construção de uma relação pedagógica positiva e à optimização dos processos de ensino de cuja organização é responsável o professor.

Não tem sido sempre este, no entanto, o significado dado ao conceito de prevenção de indisciplina, devido à persistência de critérios estabelecidos noutras áreas que têm como objecto de estudo e de intervenção o comportamento social. Com efeito, para a dilucidação deste conceito não pode ignorar-se uma tipologia proveniente do modelo médico, que consideramos de alguma utilidade do ponto de vista da conceptualização das intervenções no âmbito de entidades nosográficas específicas, nomeadamente, da delinquência e dos comportamentos anti-sociais, apesar de mantermos uma posição crítica face ao modelo (médico) donde ela emana.

Dentro desta perspectiva e como ponto de partida, é importante distinguir três tipos de vias preventivas: *prevenção primária*, *prevenção secundária* e *prevenção terciária*. A definição comumente aceite no âmbito do modelo médico é a que Isabel Pintado (1996) utiliza no âmbito da sua revisão bibliográfica sobre a agressividade infantil. Segundo esta autora, "a prevenção primária tem como objectivo evitar o aparecimento do problema. A prevenção secundária implica a identificação de grupos de sujeitos vulneráveis, é afim do conceito de tratamento, no sentido de que tem como finalidade reduzir a duração e diminuir o efeito de um problema mediante intervenções terapêuticas. A prevenção terciária é similar ao conceito de reabilitação (...), o objectivo é ajudar o indivíduo a levar uma vida tão útil quanto seja possível, apesar de certa quantidade de danos crónicos" (Pintado, op. cit.: 165).

Prevenção, no quadro desta definição é, assim, parafraseando Matos (1997: 14), o conjunto de processos destinados a evitar o aparecimento de comportamentos considerados desajustados, proteger e tentar ajudar aqueles que se encontram em risco de assumir tais comportamentos, e recuperar e reinserir os que já apresentam comportamentos problema. Numa palavra, este tipo de definição, sobretudo, ao nível secundário e terciário é tributário de uma orientação remediativa, o que não é para estranhar devido à prevalência do modelo médico, cuja projecção social e cultural é ainda muito forte.

A recuperação desta terminologia dentro de uma perspectiva menos marcada pela lógica e pelos princípios do modelo médico foi feita por Knoff (1987). Numa tentativa de sistematização dos modelos e dos programas de prevenção da indisciplina, este autor

reformula os conceitos que esta terminologia recobre, no que diz respeito, essencialmente, à prevenção secundária e terciária, passando a defini-los do seguinte modo:

- Programas de prevenção primária: são “pro-activos” porque procuram evitar ou minimizar os comportamentos de indisciplina antes que eles ocorram;

- Programas de prevenção secundária: centram a sua atenção em alunos que já mostraram possuir características de comportamentos de risco, leves ou moderados, precursores de problemas de disciplina, pelo que, a intervenção tem como objectivos evitar quer o aparecimento quer o agravamento desses comportamentos;

- Programas de prevenção terciária: trata-se de intervenções “reactivas” dirigidas a problemas de disciplina já existentes e são desenvolvidos para reduzir a sua ocorrência futura.

No contexto do presente trabalho será adoptada a reconceptualização do conceito de prevenção levada a efeito por Knoff, pelo que, quando se utilizar o termo prevenção pretende-se significar, em grande parte, as noções de prevenção primária e prevenção secundária propostas por este autor, ou seja, o conjunto de medidas ou acções postas em marcha antes ou no início da ocorrência de comportamentos de indisciplina procurando evitar o seu ulterior desenvolvimento.

2 - Dimensões da prevenção e modelos de investigação

Dado que há em relação ao fenómeno da indisciplina uma causalidade multicomponente, muitas dimensões poderiam ser tidas em conta, do ponto de vista da sua prevenção. Em virtude do presente estudo se centrar na indisciplina em meio escolar, interessam-lhe, particularmente, aquelas em relação às quais o professor, no exercício das suas funções pode ter alguma intervenção. Daí que quando se fala de medidas preventivas da indisciplina, se queira significar as que se situam no espaço escolar e na sala de aula. Onde, a existência de dois principais níveis interligados de prevenção: a dimensão mesoestrutural e a dimensão microestrutural. Uma outra importante dimensão, para a qual contribui o que se passa nas dimensões anteriormente referidas, e que é também uma circunstância preventiva e controladora da conduta, é a da auto-disciplina, ou disciplina entendida enquanto algo assumido, interiorizado e considerado pelos alunos em função dos interesses e necessidades de todos. Noutra parte do presente trabalho será dedicada especial atenção a esta última

dimensão, cujo estudo é parte integrante dos seus principais objectivos. Focar-se-á, por agora, a atenção nas duas dimensões atrás mencionadas.

Nível mesoestrutural

O nível mesoestrutural ou dimensão da “Whole School”, que afecta a totalidade do estabelecimento de ensino, tem vindo nas últimas duas décadas a conhecer um interesse crescente em termos de investigação, por considerar-se que só uma acção concertada sobre as diferentes componentes da sua estrutura e uma política bem definida de disciplina envolvendo os diferentes actores ligados ao território escolar pode evitar a ocorrência de comportamentos disruptivos. Os resultados positivos obtidos através de vários programas de intervenção anti-*bullying*, como os de Sharp & Smith (1994) no Reino Unido, de Olweus (1993) na Dinamarca, e de Pereira (1997) em Portugal, ilustram de forma vincada as potencialidades da “Whole School Policy”.

Esta perspectiva é tributária dos resultados provenientes de um conjunto de estudos realizados a partir da década de 60, que mostraram, que, ao contrário do que foi defendido no célebre relatório Coleman, divulgado no princípio da mesma década, as escolas diferenciam-se notavelmente uma das outras, têm uma atmosfera própria, uma personalidade e individualidade específicas a que se tem atribuído denominações diferenciadas (clima, cultura, *ethos*)³, mas que, no essencial, significam, que cada escola tem a sua peculiar forma de ser, é um espaço de interacções onde se (des)implicam os diferentes actores (professores, alunos, pais), e, em algumas ocasiões, o comportamento de indisciplina ou de disciplina depende em grande parte das normas, dos rituais, das rotinas, dos hábitos, das ideologias disciplinares abertas e ocultas que nelas imperam. Daí que esses rituais, essas normas, essa legislação oculta que prescrevem quer a relação dos alunos com os professores e com os colegas, quer o comportamento nos pátios e nos recreios, quer o território delimitado para cada grupo de acordo com as sub-culturas juvenis dominantes, se tenham constituído como um objecto de estudo apetecido por parte de algumas correntes anglo-saxónicas da Sociologia da Educação com uma orientação crítica, onde avultam nomes como os de Willis (1976) e

³ A utilização de termos variados na literatura educacional para designar este objecto de estudo, resulta do facto de se tratar de uma realidade “sem um conteúdo distintivo bem definido” (Lima, 2000: 62), difícil de apreensão, porque é algo, como salienta Erickson (1987: 12), que “está no ar à nossa volta mas não o podemos ver nem falar acerca dele”

McLaren (1992), que têm recorrido a metodologias de investigação de índole eminentemente qualitativa, em especial a observação participante.

Mas há uma linha de estudos, também na área da Sociologia da Educação dentro de um contexto paradigmático mais orientado para o recurso a metodologias de carácter “objectivista”, de que Michael Rutter (1979) é o grande impulsionador, que tem tido um grande interesse pelo que se passa no interior do estabelecimento de ensino, -acompanhando, de resto, como propõe João Barroso (1991), o desenvolvimento da sociologia das organizações verificadas desde os anos 60, no campo empresarial- que fez emergir um conjunto de referências sobre os aspectos da estrutura organizacional das escolas, que são responsáveis pela existência ou não de um clima de ordem.

Nesta linha de estudos, os investigadores demonstraram um grande interesse pela identificação das escolas eficazes e por encontrarem as suas características mais marcantes, necessariamente algoritmizadas, devido ao facto de se utilizarem instrumentos de medida, como o O.C.D.Q. (Organizational Climate Description Questionnaire) de Halpin & Croft (1963) -um dos primeiros instrumentos elaborados- que permitiu a estes autores reconhecerem vários tipos de perfis de climas de escola: *aberto, autónomo, controlado, familiar, paternal e fechado*.

Os resultados obtidos têm permitido isolar algumas características das chamadas escolas eficazes, incluindo a *liderança, metas, o clima, níveis de expectativas, e nível de envolvimento dos professores* (Bickel, 1983).

Tratar-se-ia, portanto, de um conjunto de elementos indicadores de uma boa gestão e organização da escola, cuja eficácia em matéria de controle da indisciplina, releva muito mais de uma acção de carácter preventivo do que de uma acção de cariz interventivo. Em consequência destes aspectos, há escolas que, como referem Gottfredson e colaboradores (1993), falham mais do que outras no controlo do comportamento dos alunos.

Esta concepção de indisciplina, enquanto expressão de disfuncionamentos ou conflitos no clima social da escola e na sua esfera organizacional, não tem, todavia, suficientemente em conta o que se passa nessa autêntica caixa negra” onde tudo ou quase tudo parece acontecer em matéria disciplinar: a sala de aula. Rogers (1996: 47), Apud Blandford (1998: 69), defende mesmo “que é a qualidade das interacções na aula que determina a qualidade da escola como um todo”. De sublinhar, que estudos em larga escala confirmam esta asserção, ao evidenciarem que, na gestão preventiva da indisciplina, as variáveis ao nível da sala de aula

têm um maior impacto do as que se situam no nível mesoestrutural (Gottfredson et al.: op. cit.).

Nível microestrutural

A prevenção da indisciplina ao nível da sala de aula, tem suporte em vários trabalhos de carácter empírico que se inscrevem dentro de duas grandes tradições⁴ epistemometodológicas: a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa.

Em linhas gerais pode-se caracterizar a abordagem qualitativa pela sua preocupação com a descrição dos fenómenos observados para interpretá-los e compreendê-los no contexto global em que se produzem. A perspectiva quantitativa, por seu turno, caracteriza-se pela sua preocupação com o controle das variáveis, com o rigor da medida dos resultados, expressada numericamente, e com a procura da explicação causal a partir de hipóteses previamente formuladas

Basicamente a investigação na sala de aula, dentro da primeira linha de estudos, pretende estudar a natureza da comunicação e metacomunicação, das actividades e processos mentais e afectivos (de alunos e professores) bem como das estratégias e comportamentos (destes dois protagonistas), que se desenrolam no seu interior. Este tipo de estudos filiando-se na tradição sociológica do interaccionismo simbólico, da fenomenologia, da sociolinguística, e da etnografia da comunicação, vai tentar compreender as relações entre professores e alunos como um processo negocial, dinâmico e interactivo “no qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas” (Delamont, 1987: 39). Interessa-lhe examinar, na sala de aula, as características contextuais e funcionais das interacções que aí têm lugar, o significado que os participantes atribuem a estas interacções e em que medida estas interacções promovem ou constroem a existência de um clima de ordem. Apesar das suas diferentes filiações, entre estas correntes, como salienta Amado (op. cit.: 15-16), “encontram-se um conjunto de pontos comuns: na filosofia possuem uma mesma concepção do homem como criador de significados; nos processos de análise, partilham da mesma desconfiança em relação aos métodos quantitativos (...); nas conclusões centram-se, todos, em

⁴ Adoptamos o conceito de *tradição* utilizado por Laudan (1977, citando Lakatos, 1977), e que se refere ao conjunto de crenças e de orientações gerais que norteiam a investigação e a construção de teorias num determinado domínio de estudo.

procedimentos interpretativos, partindo sempre da teorização prática dos actores sociais”.

Os resultados deste tipo de pesquisa têm proporcionado a obtenção de elementos importantes não só para clarificar a evolução e a natureza funcional das regras e expectativas que criam o contexto social, comunicativo e produtivo na sala de aula; mas também para a compreensão dos complexos processos que os professores usam na orquestração das diferentes situações com que eles, conjuntamente com os alunos, se defrontam no dia dia da aula. Estes resultados trouxeram elementos de reflexão e análise sobre a actuação docente de enorme valor, que não podem ser ignorados, sobretudo, quando se trata de definir os objectivos, conteúdos e práticas que devem integrar os programas de formação de professores.

Apesar do interesse crescente por esta linha de investigação, de que são ilustrativos, no nosso país os trabalhos de M. T. Estrela (1986) e de Amado (1998), os estudos sobre a sala de aula têm sido predominantemente orientados no quadro de uma abordagem quantitativa ou de carácter normativo, procurando identificar princípios gerais que distinguem os professores eficazes dos não eficazes. Este tipo de estudos inscreve-se dentro de uma corrente de investigação designada por Dunkin & Biddle (1974) como “processo-produto”, que procura conhecer, através de metodologias de tipo quantitativo, quais são as condutas que o professor põe em jogo tanto na fase pré-activa do ensino como na fase interactiva, correlacionando-se estas condutas docentes observadas e codificadas na aula com algumas medidas de realização escolar e do comportamento dos alunos. Em geral, os indicadores da eficácia docente (baseados em medidas da realização escolar ou do comportamento dos alunos) são definidos *a priori* por intermédio de critérios empíricos ou de critérios teóricos (Dunkin & Biddle, 1974). Depois, a tarefa dos investigadores reside em identificar os melhores preditores - comportamentos dos professores- desses critérios.

Os produtos desta pesquisa, que consistem em vários conjuntos de generalizações, têm posto em evidência as competências dos professores que os tornam bons organizadores da aula. Tomadas na sua globalidade, estas generalizações proporcionam um modelo compósito de gestão eficaz da aula a que se tem atribuído a designação de *Classroom Management* e que se refere ao conjunto de comportamentos do professor e de actividades na sala de aula que incentivam o envolvimento na tarefa e a prevenção dos comportamentos disruptivos dos alunos. Refira-se, numa breve nota, que apesar da expressão *Classroom Management* significar a antecipação de potenciais problemas na aula (Lemlech, 1988: 26), tem também sido utilizada para designar o ramo de investigação que dentro da corrente de pesquisa “processo-produto” toma como objecto de estudo a gestão e organização da aula.

Tratando-se de uma linha de pesquisa que tem sido alvo de bastantes críticas (Lowyck, 1988; Sacristán & Gomez, 1995; Erikson, 1989), porque, alegadamente, dá uma visão redutora da actuação do professor, restringindo-a à soma de um número limitado de condutas eficazes isoladas (designadas nesta abordagem de competências) e, concorde-se ou não com a sua orientação paradigmática e com as metodologias que utiliza, os resultados até agora obtidos têm tido uma inegável utilidade. Desde logo, porque conduzem a colocar o acento tónico na prevenção da indisciplina, uma área em que, ousamos afirmar, muitos professores, qualquer que seja a sua experiência, apresentam algumas insuficiências, trazendo, deste modo, para o domínio da reflexão sobre a actuação docente, a dimensão técnica (Sacristán, 1983), que, goste-se ou não, é uma dimensão que não pode ser menosprezada, sobretudo, do ponto de vista da formação destes profissionais, dado que, apesar da dominância retórica da metáfora técnica⁵ tem predominado, como sublinha Carreiro da Costa (1994), uma orientação “tradicionalista”⁶. Este modelo de investigação tem proporcionado uma base teórica a partir do qual alguns programas de formação de professores, em matéria de indisciplina, têm sido organizados pelo Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas.

A sua utilidade decorre também do facto de servir como fonte de levantamento de variáveis para observação na sala de aula, nos estudos conduzidos por investigadores que, aderindo ou não aos pressupostos filosóficos deste modelo, quando a natureza da sua pesquisa o exige, não deixam de tirar partido do conhecimento por eles veiculado.

Apesar das insuficiências e debilidades desta linha de pesquisa, não tem qualquer lógica ostracizar ou rejeitar a informação que proporciona, nem faz sentido defender a superioridade do conhecimento obtido através da abordagem qualitativa-etnográfica, embora, naturalmente, a adesão, a um paradigma e a sua oposição a outro predisponha a isso, porque cada um deles implica uma leitura da realidade da vida escolar que leva a que os acontecimentos que aí se desenrolam sejam encarados de modos profundamente distintos. O

⁵ Há autores, como Giliss (1988, cit. por Oliveira, 1996: 89), que contestam abertamente a pretensa invasão da área do ensino por este modelo, sugerindo, mesmo, que o ensino só beneficiaria com a introdução de mais conhecimento técnico. Esta autora considera que, a haver alguma preponderância deste modelo (também conhecido por modelo da racionalidade técnica) no campo educacional, ela situar-se-ia no domínio das políticas educativas, sobretudo, no Canadá e nos Estados Unidos, países onde se teriam verificado, durante a década de 80, a imposição de algumas medidas pelos respectivos governos, que se inscrevem na linha da racionalidade técnica.

que sucede é que estas duas perspectivas de pesquisa ilustram duas importantes dimensões do conhecimento, que sendo diferentes, são cruciais para compreender os processos de criação e manutenção da ordem na sala de aula. Se a investigação “processo-produto” permite um conhecimento relacionado com factos e proposições -conhecer o quê- obter os princípios gerais, as regularidades que atravessam uma variedade de situações e uma variedade de salas de aula; de igual importância é o conhecimento do processo e da prática -o como-, ou do modo como esses princípios operam e funcionam dentro de contextos específicos ao longo do tempo.

Sem uma perspectiva que lance um olhar sobre o que se passa de comum ao longo de diferentes contextos, não se pode identificar o conjunto de comportamentos e de actividades que permitem promover a disciplina. Sem uma perspectiva que sublinhe as especificidades de cada sala de aula não é possível antecipar como as intervenções de carácter preventivo podem funcionar e obter sucesso.

Uma convergência das perspectivas destas duas tradições, poderá conduzir a uma concepção mais clara da natureza dos fenómenos que têm lugar na sala de aula, bem como da intricada relação entre esses fenómenos e um efectivo clima de ordem, que permita a consecução das finalidades da educação em meio escolar.

Não sendo mutuamente exclusivas, estas perspectivas, no seu conjunto, dão uma visão mais aproximada do que é necessário para prevenir a indisciplina, e que consiste, como se irá ver nos pontos seguintes, essencialmente, em, por um lado estreitar ou reduzir as circunstâncias antecedentes que em muitos casos controlam o comportamento de indisciplina, e, por outro, romper a cadeia de comportamentos inadequados desde o seu início para reduzir a possibilidade do seu agravamento. Ou seja, a prevenção significa interromper a cadeia de comportamentos prévios que conduzem até ao estado final do comportamento indisciplinado, num momento em que o seu impulso não é ainda tão forte, porque se está ainda num estágio primitivo. ✓

Tal como já foi referido anteriormente, esta aceção de prevenção da indisciplina é perfilhada no presente estudo, sublinhando, assim, o papel e a influência que os professores

⁶ Segundo Carreiro da Costa (1994: 113) «a perspectiva “tradicionalista” é uma concepção “ateórica” da formação que defende uma visão artesanal do ensino, isto é, que se aprende a ensinar por ensaio e erro, e que um bom ensino depende do dom pessoal do docente».

têm na sua eclosão. O que não significa culpabilizar os professores ou hiperpersonalizar⁷ as explicações quanto às causas da indisciplina que tendo em conta a informação disponível, é como qualquer outro tipo de comportamento perturbador, multideterminada, encontrando-se, entre outros, aspectos biopsicogénéticos trans-individuais⁸ (Rutter, 1981; Cohen et al, 1993) e intra-individuais (Avis, 1974; Camp, 1977; Silva, 1992; Kirkcaldy & Mooshage, 1993), familiares⁹ (Becker, 1964; Glueck, 1968; Farrington, 1978; Kazdin, 1993), culturais, ligados à classe social de origem (Willis, 1977; West, 1982), à geração a que pertencem e ao grupo de pares (Meyenn, 1980; Pollard, 1984; Díaz Aguado, 1986), bem como aspectos institucionais relativos ao estabelecimento de ensino frequentado (Power et al, 1967; Reynolds, 1977; Wadsworth, 1979; Rutter et al, 1979; Proudford & Baker, 1995). O que se defende, no presente estudo, é que todos estes factores são condições determinantes do comportamento de indisciplina, mas que os factores desencadeantes se situam na sala de aula e que o modo como o professor a organiza pode ser um elemento importantíssimos no despoletar das situações de indisciplina.

Neste particular, o conceito de prevenção prevalecente neste estudo integra esta dimensão, que é uma dimensão relativa à gestão da aula. Deste modo quando se fala de prevenção pretende-se, em grande parte, significar as actividades de organização, de planificação e as condutas de actuação do professor insusceptíveis de desencadear ou aumentar os comportamentos de indisciplina na sala de aula.

Apresentam-se, no ponto seguinte, alguns dos principais resultados, postos em evidência pelos trabalhos baseados nestas duas grandes tradições paradigmáticas da investigação.

⁷ Tattum (1982, cit. por Mendes, 1998: 110) sublinha que “é necessário despersonalizar o conflito”, pelo que, quando emergem problemas na sala de aula, a pergunta que deve ser feita é em relação ao que correu mal em vez de ser sobre quem detém a culpa.

⁸ Aplicamos esta última designação à variável sexo.

3 - Fundamentos empíricos da gestão preventiva da indisciplina

3.1. - Considerações gerais

"A certeza científica que vale assenta sobre princípios comprovados de aplicabilidade generalizada, está a ser substituída pela certeza situada: a certeza de que os professores (e outros) podem, aos poucos, ligar os fragmentos de conhecimento prático que possuem acerca do seu contexto imediato com os problemas por este apresentados."

Hargreaves, A., 1998.

Estas afirmações que, retiradas do seu enquadramento original, pouca oposição suscitam, foram proferidas por Andy Hargreaves no contexto da caracterização que fez da condição social pós-moderna¹⁰ e da crítica virulenta que desferiu à visão racional e empírica do ensino. Tratam-se de afirmações que surgem numa tentativa de valorização do conhecimento prático ou de uma "epistemologia da prática", hoje tão em voga, cujas posições mais radicais, ao atacarem algumas das dificuldades inerentes à pesquisa empírica¹¹, pretendem que o conhecimento por ela produzido é inútil, lançando no limbo, através, de uma argumentação, em geral, brilhante, os resultados de cerca de 30 anos¹² de investigação em educação.

De entre esses argumentos avultam alguns que, por ironia, são provenientes da própria pesquisa empírica: o carácter instável, complexo e imprevisível de algumas das situações de ensino, que não permitiria alcançar certezas nem obter conhecimento susceptível de ser generalizado.

Sem pretender polemizar com os defensores desta abordagem, por não ser este, nem o local nem o momento mais apropriado para o fazer, é importante, no entanto, referir que, como sublinha M. T. Estrela (1999), "se as situações de ensino são complexas, instáveis e comportam grandes margens de imprevisibilidade, comportam também algumas regularidades

⁹ Ligados, sobretudo, à dinâmica familiar.

¹⁰ Na esteira dos arautos da "pós-modernidade", como Lyotard (1989), o autor caracteriza a nossa época como sendo um tempo em que se perdeu a fé no progresso, num futuro novo, na onipotência da ciência e da razão. Está-se, pois, perante uma época que assiste ao esgotamento do projecto da modernidade, e ao ruir fragoroso das "grandes narrativas" – visões englobantes que davam um sentido exaltante à história humana.

¹¹ Dificuldades essas que decorrem, em grande parte, do facto de se tratar de um campo científico de formação recente.

¹² Toma-se como ponto de partida a década de setenta por ser aquela que marca o início de um considerável desenvolvimento do campo da investigação educativa.

e, portanto, algumas margens de previsibilidade” (p. 24). Por outro lado, importa também referir que estas posições incorrem, em geral, numa confusão paradigmática entre incerteza, como dúvida sistemática que deve caracterizar qualquer processo científico porque é condição da sua construção, e desconhecimento, como ausência de conhecimento¹³.

Há também nestas posições um equívoco e um perigo.

Um equívoco, que reside no facto de se considerar o conhecimento empírico, na sua fonte, como exterior, como se não fosse produzido a partir de múltiplas observações realizadas em meio natural, na sala de aula, por investigadores, que não criam nem inventam os comportamentos de ensino dos professores alvo dessas observações, limitando-se a encontrar padrões, que, por seu turno, não deixam de ser *conhecimento prático posto em uso* por esses docentes.

Um perigo, o de se cair numa visão romântica do exercício profissional destes agentes educativos, aceitando-se sem espírito crítico que todo o professor é na sua aula um autêntico investigador capaz de gerar, por si próprio, conhecimento que ilumine as suas práticas, não necessitando do conhecimento produzido por especialistas exteriores à escola¹⁴. Esta visão, redutora do ponto de vista da cultura ocupacional docente¹⁵, pode conduzir ao retorno de um indesejável empiricismo na formação de professores, para mais, numa área (o da eclosão do fenómeno da indisciplina) onde, como vários observadores têm notado (Nizet. 1980; Estrela, M. T., 1986; Lawrence et al., 1988; Domingues, 1995), as respostas destes profissionais não abundam, pelo que, o docente com escassa formação, formar-se-ia não confrontando as suas práticas com outros quadros de referência, saindo dificilmente das prescrições-receita impeditivas de uma actuação disciplinar mais aberta e mais diversificada.

Parafraseando Smyth (1987), noutro contexto, “a fragilidade desta abordagem é que ela é severamente contrariada e limitada pelo que ignora” (p. 159). Se não é menosprezável

¹³ A construção da racionalidade científica aqui, como em qualquer outro campo de estudo na área das ciências sociais e humanas ou mesmo nas ciências da natureza, assenta menos na certeza do que na dúvida sistemática e incerteza construtivas, que permitem avanços no conhecimento.

¹⁴ Os defensores desta abordagem correm o risco, parafraseando Perrenoud (1993), noutro contexto, de confundir investigação enquanto mecanismo cognitivo próprio de qualquer ser humano com investigação como prática social numa comunidade científica.

¹⁵ Embora haja professores que desenvolvem, de forma sistemática e racionalizada, uma actividade de pesquisa sobre sua prática, alguns trabalhos já clássicos no domínio da sociologia ocupacional docente mostram a existência de uma cultura profissional pouco técnica (Lortie, 1975; Lacey, 1986), construída numa base corporativa (Lacey, op. cit.) e que se expressa através de uma “retórica de caso” e de “máximas oriundas da sua própria experiência individual” (Lima, 2000: 85). Em consequência, o discurso dos professores sobre as suas práticas é mais propenso a conter “mensagens a-teóricas e não-reflexivas do (...) que racionalmente articuladas”. Lima (Id, Ibid).

em termos de desenvolvimento profissional dos professores, como apontam as palavras de Andy Hargreaves, que a sua formação seja enraizada nas práticas e seja orientada no sentido de incentivar uma atitude questionadora dessas mesmas práticas, esta atitude ganha maior expressão se for informada pelos dados da investigação empírica que, como se verá nas páginas que se seguem, já oferece uma vasta soma de dados passíveis de serem convertidos em hipóteses de acção no campo da intervenção disciplinar¹⁶.

De salientar que, embora, como se poderá mais adiante constatar, estes resultados sejam promissores do ponto de vista da fundamentação da formação inicial e contínua de professores, é preciso, no entanto, ter, como nos adverte Carreiro da Costa (1991), algumas cautelas na sua interpretação, porque, como já foi referido, a função docente é uma função complexa que (acrescentamos nós), representa, mesmo quando só circunscrita às interações em sala de aula, a integração aplicada de destrezas de gestão, compreensão dos acontecimentos e decisões rápidas em ambientes e em circunstâncias particulares. Há, por isso, dificuldades em generalizar estes resultados sem ter em conta factores tais como: os comportamentos dos alunos e a composição e tamanho da turma. Factores esses que afectam o desempenho dos professores, pelo que, os problemas que ocorrem na sala de aula não podem ser resolvidos apenas através da aplicação de uma lista de “boas” competências evidenciadas pela investigação. Daí que, como escreve Caldeira (2000: 32, apoiando-se em Estrela, M. T., 1999), “as destrezas de gestão da classe só alcançam genuína eficácia quando incorporadas no desenvolvimento de uma consciência profissional integradora de diferentes contextos sociais e de si mesmo em situação, de forma a o(a) professor(a) saber e poder agir em consonância com a situação”.

¹⁶ A afirmação que fazemos do valor do conhecimento profissional baseado nas teorias e técnicas derivadas da investigação no processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores, resulta do facto de considerarmos que, neste momento, o discurso da epistemologia da prática, pela sua hegemonia esmagadora na literatura educacional, impõe um estatuto de menoridade àquele conhecimento. No entanto, não estamos, de modo nenhum, como se procurou demonstrar no parágrafo em que se inscreve esta nota, a negar a importância do conhecimento proveniente da experiência e da reflexão sobre as situações práticas, pois entendemos, na esteira de Shulman (1988), que o recurso aos dados científicos e teóricos, na formação e desenvolvimento profissional dos professores, deverá surgir em estreita articulação com a análise das práticas, ultrapassando-se as dicotomias que têm vindo a ser criadas entre os princípios da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

3. 2. - Elementos referentes à acção normativa

3. 2. 1. - Importância, padrões comuns e variabilidade situacional das regras na sala de aula

É por demais evidente, para qualquer pessoa ligada ao território pedagógico, que a criação e a manutenção de um clima disciplinar na sala de aula tem lugar num quadro normativo que antecede, acompanha e segue qualquer tipo de intervenção do professor, enquanto agente do processo de ensino, limitando ou potencializando a sua eficácia. Deste quadro normativo fazem parte um conjunto de regras e normas especificamente pedagógicas, que emergem na relação entre um professor e um grupo-turma, as quais estão impregnadas de “um conteúdo social e de um carácter ético de origem social” (Estrela, M. T, 1986: 206) que não é possível ignorar.

Enquanto agente normativo legítimo e legitimado que é, por delegação e imposição social, o professor tem um papel importante na criação das condições para o estabelecimento, aceitação e manutenção das normas e das regras que vigoram na sala de aula. Da sua competência e consistência normativas depende, igualmente, a existência ou não, de indisciplina nesse espaço pedagógico

Como mostram vários trabalhos (Hargreaves et al., 1975, Griffin & Mehan, 1979, Emmer et al., 1984) todos os professores têm regras e procedimentos¹⁷ que governam as diferentes situações que ocorrem nas suas salas de aula. Regras e procedimentos ineficientes e a ausência de rotinas para aspectos comuns da vida da sala de aula são, frequentemente, “a causa da diminuição da atenção ou do interesse dos alunos” (Emmer et al., op. cit.: 18) favorecendo, em consequência, o aparecimento de comportamentos de indisciplina.

Estas regras, procedimentos e rotinas, que se referem às expectativas estabelecidas em relação aos comportamentos dos alunos, embora variem, em função das actividades que ocorrem na aula, dos conteúdos de cada disciplina, da filosofia e métodos de ensino postos em

¹⁷ Utilizando esta terminologia, seguindo Emmer et al. (1984), pretendemos significar que, enquanto as regras recobrem expectativas face às principais áreas do comportamento dos alunos (nomeadamente as que se referem ao início e fim da aula, às relações entre alunos-alunos e professores-alunos, ao movimento, fala e à atenção dos alunos durante as actividades); os procedimentos, embora comunicando expectativas em relação ao comportamento, aplicam-se, sobretudo, em relação a actividades específicas (e. g., trabalho individual no lugar, trabalho de grupo) do dia-a-dia na aula, constituindo-se frequentemente como um conjunto de rotinas que estabelecem o que pode/deve ser feito nessas actividades.

prática por cada professor, e da capacidade que demonstra para projectar a sua "definição da situação", apresentam, no entanto, algumas regularidades traduzidas em padrões comuns, como mostram os resultados dos estudos conduzidos por Hargreaves et al. (op. cit.), em duas escolas secundárias britânicas, agrupando-se genericamente as normas que pautam o comportamento em sala de aula em cinco categorias: normas sobre falar durante a aula, normas sobre deslocções, normas sobre a gestão do tempo, normas sobre as relações entre professor e alunos e normas sobre as relações entre alunos.

Os referidos autores também constataram que estas normas e procedimentos estavam ligadas ao contexto, aparecendo com formatos específicos e ritualizados para as diferentes fases da aula: entrada, acalmia ou preparação, lição propriamente dita, arrumar os materiais escolares, e saída. Particularmente elucidativa da relação entre as distintas fases, ou mesmo sub-fases, da aula e as regras que regem o conjunto das interacções que aí têm lugar, é o que a investigação realizada pelos autores supracitados, bem como os estudos conduzidos, segundo Doyle (1986), para o ensino primário, por Bremme & Erickson (1977), Shultz & Florio (1979), Wallat & Green (1979), Erickson & Shultz (1981) Edelsky et al. (1983), detectaram no tocante às normas sobre a comunicação entre os alunos: os momentos de maior permissividade correspondiam à entrada, sentar e preparar a lição, arrumar o material escolar para sair e sair. Durante a lição, permitia-se que os alunos pudessem falar em voz baixa quando realizavam trabalho no lugar, mas não quando se tratava da aplicação, por parte do professor, do método expositivo-interrogativo.

Em síntese, pode-se afirmar que, por força das respostas comuns dadas a circunstâncias semelhantes e das experiências ocorridas em contextos específicos de trabalho, os códigos normativos referentes ao comportamento em sala de aula, que os professores aplicam, parecem ser ao mesmo tempo relativamente uniformes e complexamente diversificados.

3. 2. 2. - Sobre o carácter implícito de algumas regras

Vários estudos¹⁸ (nomeadamente os conduzidos, no Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas, por Emmer e Evertson) mostraram que os

¹⁸ Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980); Emmer, E. T. (1981); Evertson, C. M., Emmer, E. T. (1982); Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Martin, J. (1982).

professores considerados eficazes, contrariamente ao que ocorria com os considerados menos eficazes, integravam as regras e procedimentos num sistema de trabalho, de forma explícita, desde o princípio do ano. Apesar da importância deste tipo de resultados e das suas implicações para a regulação do comportamento dos alunos, não se pode dar por adquirido que a eficácia das regras decorra do seu carácter exclusivamente explícito e formal, porque nesses estudos também se evidencia que muitos destes elementos de carácter normativo não são formalmente estabelecidos na sala de aula, antes surgindo, de modo informal, como rotinas que são introduzidas em função das necessidades de produção do grupo-turma, com vista a permitirem um desenrolar da aula com um mínimo de interferências e de perturbação. Trata-se de regras implícitas que fazem parte do conhecimento tácito e intuitivo de alunos e de professores.

Dentre essas regras, as mais frequentemente utilizadas dizem respeito às fases da aula evidenciadas pelos trabalhos já citados de Hargreaves e colaboradores (op. cit.), e também de Griffin & Mehan (1979) e de Yinger, (1979) relativamente às entradas e saídas (procurando-se evitar barulho, balbúrdia, agressões), à condução da própria aula no que concerne, nomeadamente, às mudanças de actividade e transições entre actividades (visando prevenir os tempos desocupados e manter o "ímpeto"). Estas regras tácitas, que alunos e professores utilizam para interpretar as situações, impregnam a vida da sala de aula, ao serem comunicadas informalmente e ao serem estabelecidas na actuação normativa dos professores, quando reagem a violações ocorridas em situações específicas (Hargreaves et al., op. cit.; Sieber, 1979). Ao comentar os resultados destes estudos Doyle (op. cit.: 413) sublinha a ideia de que "a informalidade parece aumentar a globalidade da eficácia do sistema de regras na sala de aula".

Embora o carácter tácito, implícito e informal de algumas regras seja mais notório, como refere Caldeira (2000: 38), nos anos mais avançados de escolaridade, a sua presença atravessa os diferentes níveis de ensino, incluindo classes do ensino primário (Sieber, 1979).

Apoiando a defesa do carácter implícito de algumas das regras que constituem o quadro normativo que vigora na sala de aula, convém referir ainda, os resultados de estudos de cariz microetnográfico realizados por McHoul (1979) sobre o "*discurso da aula*", com base em transcrições de gravações efectuadas em escolas secundárias inglesas e australianas, os quais mostraram que há um conjunto de regras na comunicação no interior deste espaço

pedagógico, no âmbito das tarefas de ensino, que se constitui como um “programa familiar de acção para alunos e professores” (Doyle, op. cit: 404) visando prevenir desvios.

Trata-se, em geral, de expectativas culturalmente determinadas sobre como é quando falar, a quem e com que propósito (Hymes, 1974), cujo fundamento, se situa, em grande parte, nos quadros de referência que os protagonistas da relação pedagógica transportam da sua participação em situações anteriores (Green, 1983).

Dentre essas regras, que fazem parte da “estrutura de participação”¹⁹, avulta o facto de o professor ser o único protagonista da relação pedagógica que pode tomar o primeiro turno de comunicação dentro do tópico por si seleccionado, escolher a ordem dos alunos que tomam os próximos turnos, controlar a duração de cada turno e vigiar pela manutenção dos alunos em cada tópico, evitando, assim, diversões em relação ao conteúdo da lição que está a ser abordado. Estes procedimentos, conjuntamente com a exigência e a prática da colocação da “mão no ar” quando os alunos pretendem intervir (tomar um turno de comunicação), sendo consistentes com a orientação das tarefas habitualmente utilizadas nas situações que McHoul analisou, visam tornar mais previsível e organizada a comunicação na sala de aula, contrastando com a comunicação que tem lugar em contextos naturais em que o seu curso é menos rígido e mais imprevisível. Ao contrário do que se passa habitualmente nestes últimos contextos, visa-se evitar perdas de tempo, prevenir desvios e impedir que os alunos interrompam a comunicação dos colegas antes que o professor tenha sinalizado o termo da resposta.

No entanto, no ensino comumente praticado, em que o professor domina a comunicação²⁰ através do método expositivo-interrogativo, não é fácil, como salienta Mick Mc Manus (1995: 84), evitar a quebra deste tipo de regras, nomeadamente, as que se referem aos turnos de fala. Onde, a necessidade, segundo este autor, destas regras serem explicitadas nalgumas turmas, particularmente naquelas, acrescentamos nós, em que a socialização primária dos alunos foi feita em meios e segundo códigos de conduta, que não coincidem com os que são prevaletentes na instituição escolar. Como sublinha Gotzens (op. cit.: 51), “não se pode confiar que seja lógico para o aluno, o conteúdo de todas as normas que governam o funcionamento da aula”.

¹⁹ Sinclair & Coulthard (1975) e Mehan (1979) descreveram a “estrutura de participação” como sendo uma sequência de interações interconectadas entre alunos e professores na aula convencional, consistindo em iniciação, réplica e avaliação.

²⁰ Apoiando um dado da observação corrente, várias investigações (Landsheere & Bayer, 1969; Flanders, 1970, Schmuck, 1991), citadas por Arends (1995), mostram que o professor domina a comunicação na sala de aula.

De resto, as regras implícitas impostas pelo professor, devido à sua ambiguidade, são mesmo, segundo Watkins & Wagner (1991: 159), “as que se infringem mais frequentemente causando incidentes que se podem considerar como faltas de disciplina”, levando mais facilmente, como sugerem Hargreaves et al. (op. cit.) à “catalogação” dos alunos. Requerem, por isso, na opinião de Watkins & Wagner (op. cit.), mais atenção do que as regras formais. O seu carácter implícito e informal, diremos mesmo idiossincrático, levaram estes dois autores a sublinhar a importância de se proporcionar aos alunos, que transitam para o 2º ciclo, um conjunto de situações no âmbito das práticas de tutoria, que permitam a tomada de consciência das normas informais utilizadas nas aulas pelos diferentes professores. Visa-se, deste modo, preparar os alunos para que, quando mudam de uma disciplina para outra, possam responder de forma flexível e adaptada às diferentes expectativas sobre o seu comportamento.

Os autores citados justificam a sua proposta pelo facto dos alunos passarem de uma situação de monodocência (1º ciclo), onde existe um número necessariamente mais reduzido deste tipo de elementos normativos, para uma situação de pluridocência (2º ciclo), onde esse número é mais elevado e mais variado.

Sendo, sem dúvida, importante que os alunos conheçam e compreendam as regras menos explícitas que regem uma grande parte do funcionamento das aulas, nas diversas disciplinas que constituem o seu currículo escolar, e que se intencionalizem algumas actividades dentro do mesmo currículo com essa finalidade, não deixa de constituir um imperativo para qualquer professor, na sua planificação individual, atender a um conjunto de requisitos, evidenciados pela investigação empírica, relativamente à necessidade de instituir, desde o princípio do ano, de forma explícita, um núcleo de regras, que devem cobrir as mais relevantes áreas de comportamento.

3. 2. 3. - Principais resultados sobre a investigação referente aos primeiros dias de aula

O acto educativo põe frente a frente professores e alunos no espaço físico da sala de aula, iniciando juntos, em cada ano escolar, um percurso que lhes permitirá partilhar, como refere Delamont (1987: 42), um conjunto de “significações” que condicionam e influenciam o que se vai passar posteriormente.



O princípio do ano é um período crucial no contexto do processo de interacção professor-alunos, sobretudo pelo papel activo das expectativas mútuas, agindo as duas partes, parafraseando Barros de Oliveira (1992: 58), “como Pígalhões na aula”.

Como sugere Ball (1980, cit. por Amado, 1998) estes encontros iniciais, cuja primeira fase é, para os alunos, a fase exploratória, “passiva e de pura observação”, servem para porem à prova a autoridade do professor, na tentativa de clarificar quem define a situação.

De há muito que os professores sabem intuitivamente o quão importante são os primeiros dias na aprendizagem por parte dos alunos das normas (regras e procedimentos) que pautam o seu envolvimento na sala de aula. É interessante notar, como sublinha Doyle (op. cit.), que este processo se repete em cada ano com os mesmos alunos, não podendo ser tomado como garantido o conhecimento das regras e procedimentos supostamente adquirido no ano anterior.

Nesta como noutras matérias a investigação confirma algumas das observações e percepções espontâneas dos professores, tendo vindo a sugerir que, em cada ano lectivo, a vida nas salas de aula começa com a criação de um conjunto de regras e de procedimentos que regulam a produção e as relações humanas que aí têm lugar.

Este processo atravessa vários níveis de ensino, sobretudo nos primeiros nove anos de escolaridade, como mostram alguns trabalhos, sobre os quais, em seguida, nos iremos debruçar.

Tikunoff & Ward (1978), num estudo realizado sobre a forma como as regras eram formuladas por professores considerados competentes pelos seus pares, através de observações naturalistas durante os primeiros trinta dias de aulas, com classes do terceiro ao quinto ano de escolaridade, constataram que, não obstante o facto dos professores, em entrevistas antes da realização das aulas, terem afirmado preferir que as regras emergissem das necessidades que fossem surgindo, os dados das observações indicaram que a maioria das regras era estabelecida nos primeiros dias e que a sua evocação sob a forma de correcção e de reprimendas em resposta às violações era frequente, especialmente, quando se tratava dos comportamentos “*falar na aula*” e “*estar fora da tarefa*”.

Resultados semelhantes foram encontrados num estudo de carácter transversal realizado sob minha orientação por Vaz et al. (1997) com 42 docentes do 1º ciclo da zona de Beja, seleccionados de forma aleatória e distribuídos por 13 escolas, sendo 5 urbanas e 8 rurais. Inquiridos durante o mês de Fevereiro, através de questionário, estes professores referiram que em todas as salas existiam regras explícitas. Para uma larga maioria dos

respondentes as regras tinham sido estabelecidas no *início do ano* e para um número reduzido *quando necessário*. A análise do conteúdo do conjunto das regras estabelecidas revelou que elas visavam preservar o ecossistema relacional e as funções de produção na aula, inscrevendo-se maioritariamente nas seguintes categorias: relações entre alunos, silêncio e emissões sonoras, distracções e entretenimento, trabalho, deslocações e movimentos, limpeza e conservação do espaço-escola. É de salientar que as regras referidas pelos respondentes eram, com algumas excepções, do mesmo tipo das que foram encontradas, também para o 1º ciclo, por Estrela, M. T (1986), através de uma metodologia semelhante mas com um quadro de objectivos diferentes daquele que foi utilizados no estudo que orientei.

Um dos estudos mais marcantes neste domínio foi levado a cabo por investigadores (Emmer et al., 1980; Evertson et al., 1980) do Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas, ao longo de um ano, com 27 professores em classes do 3º ano de escolaridade. Sendo um dos objectivos deste estudo proceder à análise das primeiras três semanas de aula, os dados apurados através de observação directa permitiram concluir que todos os professores tinham introduzido, no primeiro dia, regras e procedimentos para criar a organização na aula. Numa comparação dos sete professores considerados mais eficazes com os sete considerados menos eficazes na gestão da aula concluiu-se que os primeiros utilizavam regras e procedimentos que cobriam os principais aspectos da sala de aula e delimitavam de forma clara os comportamentos aceitáveis ou não. Estas regras e procedimentos eram explicados e ensinados aos alunos com clareza, usando-se sinais para reforçar a sua apreensão. Nas primeiras semanas de aulas os professores considerados mais eficazes continuavam a ocupar-se com a componente normativa da estrutura da aula, evocando de forma sistemática as regras e procedimentos inicialmente introduzidos. Os professores considerados menos eficazes, por seu turno, tinham uma actuação normativa que se opunha ponto por ponto ao que acabou de ser descrito: utilizavam regras e procedimentos vagos e pouco funcionais, não explicavam com clareza as razões da utilização do seu sistema normativo nas aulas, nem evocavam sistemática e continuamente os elementos (regras e procedimentos) deste sistema.

45 p1
D.A.
p1 principais
para professores

Consistentes com estes dados foram os obtidos no estudo realizado por Evertson e Emmer (1982) ao longo de um ano em 11 escolas do 3º ciclo com 25 professores, que leccionavam a disciplina de Inglês e 26 que leccionavam a disciplina de Matemática. Com efeito, quer os professores considerados mais eficazes quer os considerados menos eficazes,

em cada um destes dois grupos, apresentavam regras e procedimentos nos primeiros dois dias para regular os comportamentos e o funcionamento da aula, não se verificando diferenças significativas no tempo dispendido com este tipo de actividade. Também não se verificaram diferenças relevantes em relação ao impacto da actuação normativa dos professores nos primeiros dias de aula, no que concerne à ulterior ocorrência de comportamentos que são geralmente emitidos com pouca frequência (e.g., *chegar tarde às aulas, não trazer material escolar*). Para este tipo de comportamentos as regras utilizadas pelos professores considerados mais e menos eficazes eram claras e os alunos seguiam-nas. Contudo, em relação aos comportamentos potencialmente com mais probabilidade de ocorrência e que nalgumas circunstâncias podem ser aceites (e.g., *intervenções dos alunos fora de vez, movimentar-se na sala sem razão*), os professores considerados mais eficazes traduziam-nos em regras e procedimentos que obtinham mais sucesso na sua regulação do que os professores considerados menos eficazes.

Não se verificaram, igualmente, diferenças significativas em relação à emissão de comportamentos inadequados por parte dos alunos na primeira semana de aulas, quer com os professores considerados mais eficazes quer com os considerados menos eficazes. Notou-se, no entanto, a partir da segunda semana, uma deterioração do comportamento dos alunos nas aulas dos professores menos eficazes, em especial, no que diz respeito à categoria de comportamentos de desvio "*estar fora da tarefa*", que apresentava uma frequência mais elevada. Nas aulas menos bem geridas, onde se verificou a existência de um maior número de desvios/infracções, constatou-se que os professores não apresentavam expectativas claras quanto ao comportamento desejado e respondiam com menos consistência aos comportamentos dos alunos (evocando menos as regras, ignorando mais os comportamentos inapropriados e invocando menos consequências para a quebra das regras).

As diferenças entre professores considerados menos e mais eficazes não se ficavam por aqui. Estes últimos, nos primeiros dias de aulas, procuravam focalizar a atenção dos alunos sobre o conteúdo das regras e criar uma forte expectativa sobre os comportamentos com elas relacionados, através da sua afixação na sala de aula. Parece, portanto, que o estabelecimento, rotinização e evocação das regras é um importante mecanismo para manter a ordem na sala de aula, o que está de acordo, de resto, com a perspectiva de Yinger (1979, 1980), citado por Doyle (op. cit.: 412), segundo a qual "a rotinização faz as actividades da sala de aula serem menos susceptíveis de quebras durante as interrupções, porque os participantes conhecem a sequência normal dos acontecimentos".

Em suma, os dados da investigação sugerem que o princípio do ano é um período crítico para a construção, por parte dos professores, de uma gestão da sala de aula susceptível de prevenir a manifestação de comportamentos de indisciplina. Sugerem, ainda, que uma prevenção efectiva é tanto mais conseguida quanto mais os professores atenderem à necessidade das regras e dos procedimentos utilizados para regular o comportamento dos alunos e o funcionamento da aula serem comunicados, justificados, aplicados e rotinizados o mais cedo possível.

3. 2. 4. - “Regras das regras”

Para além do que já foi referido anteriormente, dos cerca de 300 estudos de carácter empírico realizados por Emmer et al. (1984), que conduziram à publicação do livro *Classroom Management for Secondary Teachers*, e dos textos publicados por vários autores (Shepard, 1972; Weber, 1982; Siedentop, 1984; Good & Brophy, 1984; Lemelech, 1988; Johns et al, 1989; Arends, 1995; Gotzens, 1997), um outro aspecto importante que emergiu dentro da investigação e do debate em torno dos aspectos de carácter normativo foi o que Short et al. (1994, cit. por Amado, 2000) designam por “regras das regras”, ou seja, alguns dos princípios que devem ser observados no processo de estabelecimento, comunicação, prática e monitorização destes elementos de carácter normativo, de modo a que possam constituir um factor efectivo para o bom funcionamento da aula.

Dessa mole imensa de dados provenientes da investigação bem como dos argumentos expressos pelos autores atrás citados, emergiram alguns princípios que devem ser observados aquando da introdução das regras na sala de aula, avultando, desde logo, a importância da sua formulação numa linguagem clara e adequada ao escalão etário a que se destinam e ainda a necessidade de contemplarem um número limitado de itens.

Esta última característica (o número limitado de regras) é das que tem sido mais sublinhada pelos autores que se debruçam sobre a temática ora em abordagem, porque delimitando as regras as margens de acção que está ao alcance dos alunos ou que lhe é vedada para que o seu comportamento não seja um obstáculo à actividade pedagógica, quanto mais exigências e interditos as regras exprimirem tanto maior é o risco de não serem cumpridas, podendo, desse modo contribuir para uma cultura de oposição e para um aumento dos incidentes disciplinares.

Por mais paradoxal que pareça e face ao ênfase posto, no presente capítulo, relativamente ao papel das regras na prevenção da indisciplina, não é ousado afirmar que o número de incidentes disciplinares pode estar associado ao número de regras existentes, dado que, a indisciplina se define, em grande parte, por referência ao sistema de normas em vigor na sala de aula. Sendo a indisciplina, como defende Hargreaves (1978), uma forma de desvio às normas escolares, construído no âmbito de um processo de interacção social mediante a etiquetagem dos alunos ou do acto por si cometido, quanto mais regras existirem maior é a probabilidade de haver comportamentos categorizados como desviantes. Donde, diminuir os comportamentos de indisciplina com a redução das normas.

Este elemento de reflexão encontra, de resto, eco nos trabalhos conduzidos por Reynolds (1976). Ao estudar nove escolas do ensino secundário do Sul de Gales este autor constatou que nas escolas onde os professores instituíam um sistema de normas excessivo havia mais conflitualidade do que naquelas onde era notório um clima de realismo e de flexibilidade no tocante à acção normativa. Isolou mesmo um factor que distinguia as escolas em relação aos níveis de (in)disciplina, que designou de “tréguas”, querendo significar com esta denominação um conjunto de acordos não formais que fixavam os limites do que era permitido. Assim, de acordo com os dados da sua investigação, nas escolas onde não havia “tréguas” era maior o número de incidentes disciplinares.

Todas estas considerações acentuam a importância de se restringir o número de regras formais e explícitas na sala de aula, eliminando as que não são fundamentais para a vivência e para o trabalho dos membros do grupo-turma. A vasta investigação conduzida no Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas por Emmer et al. (1984) reforça esta asserção, ao evidenciar que nas aulas classificadas como sendo bem geridas era comum encontrar cerca de cinco a oito regras cobrindo as mais importantes áreas²¹ do comportamento dos alunos e da actividade pedagógica. Nessas aulas, além do número limitado de regras, os professores comunicavam de forma clara e explícita os comportamentos com elas relacionadas.

Refira-se, no entanto, como apontaram os estudos realizados neste programa de investigação, com alunos de níveis escolares mais avançados, que, apesar de nas aulas bem geridas existir um número restrito de regras, os professores demonstravam expectativas face a várias outras áreas comportamentais, dando rapidamente feedback aos alunos quando os seus

²¹ Para Arends (1995) essas áreas dizem respeito fundamentalmente ao movimento dos alunos, às conversas clandestinas e à sua ocupação nos tempos mortos.

comportamentos não eram aceitáveis, confirmando o que já foi referido anteriormente a propósito do carácter tácito e informal de muitas regras.

Outro aspecto apontado nos trabalhos já referenciados e que ficou diluído no que anteriormente foi referido, diz respeito à importância do conhecimento, por parte dos alunos, das regras, especialmente, as de tipo positivo, que são indicativas em relação ao comportamento apropriado. Uma boa gestão da sala de aula não pode deixar de ser baseada no entendimento dos limites impostos pelo seu funcionamento. Se se quer que as normas da sala de aula sejam cumpridas, uma das exigências mais importantes é a de que o seu conhecimento por parte dos alunos esteja isento de ambiguidades. Não seria realista exigir o conhecimento espontâneo de determinadas regras, a alunos vivendo numa época, e, alguns, em meios sociais, em que os valores a que elas se vinculam estão desvitalizados. Há, como refere Gotzens (1997: 51), “que comunicá-las aos alunos - que não é o mesmo que dizê-las de maneira que se assegure o seu conhecimento, a sua compreensão e as implicações de serem postas em prática”.

Para que esse conhecimento possa ser efectivo, alguns autores (Emmer et al., 1984; Johns et al., 1989; Arends, 1995) salientam a necessidade de se intencionalizar o ensino das regras tal como se faz com outros conteúdos escolares. Daí a importância que estes autores atribuem, particularmente, com alunos dos níveis mais recuados de ensino, a actividades de escrita, cópia e afixação das regras.

Há quem, por outro lado, sugira a importância dos alunos participarem e se envolverem no trabalho de definição das regras, promovendo-se, não só um conhecimento significativo sobre estes elementos de carácter normativo, mas também, e, por essa via, uma maior responsabilização e auto-governo da sua parte. Relativamente à extensão e ao grau em que esse envolvimento deve ser feito a literatura consultada não é clara, sendo, não raro, contraditória.

Emmer et al. (1984: 21) constataram que alguns professores, considerados eficazes, apelavam à participação dos alunos envolvendo-os na discussão, durante as primeiras aulas, sobre as razões da existência das regras, visando a clarificação do seu racional e do seu significado. Outros professores, ainda, iam mais longe, com um estilo de actuação próximo do chamado “modelo integrativo”²² preconizado por Docking (1987), ao envolverem os alunos

²² No “modelo integrativo” proposto por Docking (op. cit) “o professor é ainda quem define a situação: permanece uma figura de autoridade, assegurando a boa organização da discussão e que ela se realize a um nível apropriado” (Docking, 1987, cit. por Amado 1998: 139).

na partilha do processo de decisão de regras mais específicas, continuando, no entanto, a reservar para si a “definição da situação” relativamente às regras mais básicas²³ e de maior amplitude (Idem: 24).

Reportando-se a um nível mais elevado de participação, os resultados dos trabalhos de Greenwood et al. (1974), Herman & Taymontana (1971), citados por Knoff (1987: 125), em consonância com os pressupostos do chamado “modelo cooperativo” defendido por Johnson & Bany (1974), mostraram que a indisciplina diminui, enquanto o envolvimento na tarefa e o rendimento académico aumentam, quando as regras da sala de aula são elaboradas e praticadas pelos alunos e são seguidas pelo reforço positivo dos comportamentos conformes às regras e pelo feedback específico em relação aos comportamento inadequados.

Refira-se, no entanto, que Emmer et al. (op.: 24) nos seus trabalhos de investigação, encontraram que a participação que a maioria²⁴ dos professores, considerados eficazes na gestão da aula, proporcionava aos alunos no processo de definição das regras era nula. Esses professores, que tinham uma actuação na linha do chamado “modelo de dominação” (Hargreaves, 1979), apresentavam claramente as suas regras e procedimentos, transmitiam um entendimento razoável para a sua existência e aplicavam-nas consistentemente. A eficácia deste tipo de procedimentos (rejeitados pelo projecto emancipatório subjacente às teorias pedagógicas das diferentes correntes da Escola Nova) decorreria, como sugerem os autores ligados ao interaccionismo simbólico (Denscomb, 1985; Delamont, 1987), da correspondência existente entre o conteúdo das mensagens apreendidas por alguns alunos, no que concerne ao poder e à autoridade dos professores, e as suas representações sobre estes aspectos da liderança docente, dado “combinarem uma imagem de professor forte com uma estrutura firme e explícita de como proceder na aula” (Denscomb, op. cit: 101), concorrendo, assim, para a satisfação das suas expectativas, que, frequentemente, se organizam em torno da preferência por professores que exerçam um controle estrito (Freire, 1990; Estrela, 1992; Arends, 1995; Carita, 1997). A “dimensão simbólica” em torno do fenómeno da indisciplina, sublinhada por Amado (1998), desempenharia aqui um papel determinante.

²³ Embora referindo-se a um outro modelo -o “modelo de dominação”- Hargreaves (1979: 217-218) dentre as regras básicas a estabelecer pelo professor, actuando, assim preventivamente, destaca duas: *as formas de se dirigir ao professor e movimentar-se na sala de aula.*

²⁴ Não é para estranhar que Emmer e colaboradores tenham constatado que a maioria dos professores denegava a responsabilidade dos alunos neste processo, porque a investigação produzida por estes autores, na linha do que tem caracterizado a pesquisa no quadro da “classroom management”, centrou-se na relação pedagógica predominantemente impositiva, com o ensino centrado e centralizado no professor.

O que se poderá retirar destes resultados, aparentemente divergentes, sobre a relação entre eficácia dos professores e a margem deixada à participação dos alunos no processo de definição e estabelecimento das regras, é que, qualquer que seja o método ou modelo adoptado ("dominação", "integração", "cooperação"), o importante é que sejam estabelecidos limites na sala de aula, facultando aos alunos o conhecimento e a aprendizagem de comportamentos apropriados. Sobre qual o modelo com mais potencialidades do ponto de vista pedagógico, reservamos a nossa posição para outra parte do presente estudo. É forçoso, desde já antecipar, que o melhor modelo (entendido como aquele que permite, de uma maneira mais imediata, a produção e a eficácia do acto pedagógico, através da submissão do indivíduo ao sistema normativo e à autoridade do professor) pode não ser o modelo melhor (entendido como aquele que é susceptível de permitir ao indivíduo uma apropriação interiorizada das normas de referência e dos valores para que elas reenviam).

No que diz respeito, ainda, ao conhecimento por parte dos alunos das regras e dos comportamentos com elas relacionados, outra condição importante que tem sido salientada, através dos dados provenientes do programa de investigação a que já fizemos referência (conduzida no Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas por Emmer et al. (1984), bem como da opinião de alguns autores que têm desenvolvido parte da sua investigação e reflexão sobre esta matéria, como é o caso de Good e Brophy (1984), é a de que as regras devem ser formuladas de forma positiva. Ou seja, deverão informar sobre o que se espera que deve ser feito, em vez de estarem sistematicamente a ser formuladas na versão negativa, em termos do que é proibido (o que não deve fazer-se). Esta formulação, supostamente mais rica em teor informativo²⁵ e também recomendada por razões de carácter motivacional²⁶, é, no entanto, uma tarefa difícil, desde logo, porque, como refere Mick McManus (op. cit.: 85), quando colocados perante a necessidade de formular regras, espontaneamente, alunos e professores, fazem-no utilizando a forma negativa. Mas também, porque, como defende Gotzens (op. cit: 69), a formulação das regras pela positiva colide, de certo modo, com uma das condições referidas anteriormente, que se prende com a necessidade de se restringir o número de regras formalmente expressas na sala de aula, dado que, em sua opinião "se se proporciona informação significativa sobre como deve ser cada comportamento

²⁵ É mais eficaz expressar as regras em termos positivos, para que os alunos saibam o que devem fazer.

²⁶ É mais fácil envolver os alunos no cumprimento das regras e evitar ressentimentos quando não se enfatizam as proibições.

na aula, seguramente será aumentado o número de normas acima do que seria recomendável e se se restringe ao menor número possível, quase, inevitavelmente, a sua formulação será em termos de proibição” (Gotzens, Id., Ibid.).

Este dilema, embora não sendo fácil de ultrapassar, coloca um desafio interessante aos professores e, por seu intermédio, aos alunos, no sentido de se encontrar, aquando da formulação das regras na sala de aula, uma linguagem adequada para se dizer o que se quer dizer sem dizer o que não se quer dizer.

3. 2. 5. - A consistência normativa dos professores

Dentro desta linha de estudos que sublinha a importância das regras e das normas para a criação e manutenção de um clima de disciplina na sala de aula, cabe ainda uma referência especial a algumas das conclusões de um trabalho de investigação, já citado, de M. T. Estrela (1986), no que concerne, principalmente, aos processos de “disciplinação” usados pelos professores.

Segundo a autora, este conceito designa o conjunto de estratégias utilizadas pelo professor, na sala de aula, para criar e manter a disciplina, e engloba: “os processos de inculcação normativa” e “os processos de correcção”. O primeiro refere-se “ao conjunto de acções interligadas que usam a interiorização de regras, tanto dentro, como fora da aula” e a que Amado (op. cit.: 161-163) denomina de “correcção pela integração/estimulação”²⁷. O segundo refere-se às acções que visam o restabelecimento das regras violadas. Estes dois procedimentos sendo complementares entre si têm finalidades diferentes, pois enquanto que ao usar a inculcação o professor pretende dar a conhecer ou relembrar a regra, com o emprego da correcção visa acabar com os comportamentos desviantes.

A inculcação manifesta-se através de três categorias de procedimentos do professor: repressão, estimulação, misto. A primeira (repressão) recobre diferentes formas: *ordem*, através de interdição, prescrição, ou forma mista interdição/prescrição; *reprimenda ou censura à infracção à regra*²⁸; *ameaça e punição ou castigo*). A segunda (estimulação²⁹) pode

²⁷ Esta denominação dada por Amado cobre a “inculcação pela estimulação”, referida por Estrela, M. T. (1986), e “correcção pela dominação/imposição”, que corresponde na linguagem utilizada por esta autora à “inculcação pela repressão”.

²⁸ Pode manifestar-se através da censura, ironia ou lembrança da regra.

²⁹ Esta reacção do professor visa encorajar o respeito pelas regras.

revestir diferentes manifestações: *elogio, promessa, persuasão, repetição das regras e/ou da persuasão, prémio e recompensa*);

O processo de correcção, que se assemelha às formas de inculcação de tipo repressivo, embora abranja um leque de respostas mais amplo que inclui formas não verbais, manifesta-se através de: *ordem (interdição e prescrição), reprimenda, ironia, repreensão verbal e não-verbal (olhar fixo, deslocação junto do aluno, contacto físico), relembrar a regra, chamar à ordem, ameaça, punição ou castigo*.

Relativamente à utilização destes dois processos pelos professores, a autora verificou, que nos primeiros tempos do primeiro ano de escolaridade era a acção de inculcação que predominava. Esta acção ia sendo gradualmente reduzida à medida que se avançava no ano lectivo e se progredia nos escalões de escolaridade, passando o professor a recorrer, cada vez mais, a formas de pressão sobre as tarefas e a aumentar a sua tolerância aos desvios. Isto é, o sistema funcional-produtivo foi progressivamente tomando maior peso em detrimento do sistema normativo, tendendo este último a entrar em desequilíbrio sempre “que as funções de produção se tornam uma preocupação central para o professor” (Estrela, M. T., 1989: 34).

Resultados semelhantes (ou seja, a existência de um deslocamento progressivo da preocupação dos professores pelo controle dos comportamentos para uma maior centração no processo de ensino) foram encontrados por Emmer e Evertson nos estudos anteriormente referidos em turmas correspondentes a distintos níveis de escolaridade, tanto do primeiro como do terceiro ciclos. Nestes estudos foi evidenciado que as tarefas de organização e de gestão da aula destinam-se fundamentalmente a estabelecer e a manter o sistema de trabalho para o grupo de alunos que aí se reúnem, procurando-se evitar a interrupção da actividade lectiva. A preservação das funções de produção na aula, com o consequente aumento do desequilíbrio no sistema normativo exige, de acordo com Doyle (1986: 421), citando Erickson & Mohatt (1982), que as intervenções bem sucedidas dos professores, no sentido de reinstaurarem a ordem, tendam a ser breves e a terem um carácter privado.

Sendo este desequilíbrio inerente à prossecução dos fins que presidem à acção educativa no âmbito do ensino formal, uma das suas manifestações diz respeito ao “comportamento ambíguo do professor, que cria a regra, a suspende sem razão aparente, e a ultrapassa, em função das necessidades de produção” (Estrela, M. T.: 34) que as circunstâncias da sala de aula exigem.

Impõe-se, assim, reduzir ao mínimo a inconsistência normativa do professor para que a necessidade e a legitimidade das regras e das normas possam vir a ser compreendidas e

aceites pelos alunos, de modo a permitir, não só uma maior regulação do comportamento disciplinado na sala de aula, evitando-se o “efeito de escalada” a que a ausência de congruência dos professores no uso de procedimentos ou na aplicação de consequências pode conduzir, como mostram os trabalhos de Kounin; mas também, e não deixando de lado a importância de toda a acção dirigida a enriquecer os valores do comportamento social e individual dos alunos, a possibilitar que “o processo normativo da aula contribua para o desenvolvimento moral e social” (Estrela, 1991: 44) destes protagonistas da relação pedagógica.

Mas se a consistência normativa é por todas estas razões um imperativo para qualquer professor, e ainda porque são os próprios alunos, como já foi referido anteriormente, a manifestar essa necessidade, o seu exercício no dia a dia, afigura-se, não raro, como uma verdadeira tarefa de Sísifo, porque, para além, de estar permanentemente a ser posta em causa pelas vicissitudes e exigências do próprio processo produtivo que tem lugar na aula, envolve uma intrincada cadeia de acções, comportamentos e atitudes nem sempre disponíveis no repertório procedimental, afectivo-emocional, e mesmo ético-moral destes profissionais de educação.

Compreender-se-á melhor o alcance do conteúdo do parágrafo anterior se se definir consistência. Numa breve nota, e seguindo (Lemelech, 1988: 12), é de destacar que consistência na sala de aula significa que o professor não interpreta as regras diferenciadamente, ou seja, significa manter as mesmas expectativas para os comportamentos em diversas situações da aula, o que não quer dizer que não haja alguma flexibilidade em função da especificidade de algumas dessas situações. Significa também que elas se aplicam a todos os alunos, sem excepções, a menos que se tratem de alunos portadores de problemática (do foro intelectual ou emocional) que justifique algum tratamento diferenciado³⁰. Significa, ainda, que o professor evoca as regras e usa as consequências que são previstas para a sua infracção, não ignorando os comportamentos (relevantes) inadequados dos alunos. Finalmente, e não menos importante, significa que as regras são justas, realizáveis e adequadas ao escalão etário a que se destinam.

Ainda em relação à definição de consistência, seguindo Doyle (1986: 419), que cita Mehan et al. (1982) e Hargreaves et al. (1975), esta noção significa, contrariando o

³⁰ Quando não se trata de um aluno com problemática notória que justifique esta “inconsistência” ou tratamento diferencial, os outros alunos percebem o comportamento do professor, como refere Fernández (1998: 61), “como um símbolo de injustiça e de falta de fiabilidade”.

entendimento generalizado patente numa das acepções anteriormente referida, que “ao invés dos professores se comportarem sempre da mesma maneira eles deveriam ser capazes de fazer julgamentos realistas sobre as prováveis consequências da acção dos alunos em diferentes situações”.

Há, portanto, nestas definições uma tensão entre a ênfase posta numa actuação flexível, com base em decisões tomadas contextualmente, e a acentuação de uma actuação firme e uniforme, quer em relação aos diferentes alunos quer em relação às diferentes situações da aula. Provavelmente ser consistente na sala de aula exige, como propõem Schmuck & Schmuck (1992: 201), um balanceamento entre flexibilidade e firmeza, o que, tratando-se de um fino equilíbrio entre contrários, não é fácil de alcançar na actuação docente. Dir-se-á mesmo, parafraseando Blandford (1998: 1), que se trata do problema fundamental na prática educativa

Postas estas considerações podemos concluir da existência de uma via de análise de contornos cada vez mais bem definidos, que concebe a indisciplina como estando “directamente reportada à norma” e que, em consequência, atribui a sua génese à falta de competência e consistência normativa dos professores. Esta via afigura-se-nos bastante fértil, sobretudo quando se considera a formação de professores, porque sugere que nesta deve ser integrada uma componente formativa que, podendo, embora, incluir o treino de “competências básicas de actuação normativa” (M. T. Estrela, 1991: 44) deverá, entre outros aspectos, contemplar a análise e a reflexão críticas das relações entre o sistema normativo e produtivo existentes na aula, em cada grau de ensino, procurando-se detectar, quando se trata de formação contínua, qual o estilo de disciplinação do professor e quais os seus efeitos nos alunos.

3. 3. - *Orquestração da aula*

Não basta ter um quadro normativo bem definido desde o princípio do ano lectivo para afastar a possibilidade de ocorrência de problemas disciplinares. Na sala de aula estão sujeitos reagindo em relação aos outros, numa situação complexa³¹ onde se desenvolve numa sucessão mais ou menos articulada um conjunto de acontecimentos, que, comportando alguma margem

³¹ Para uma larga soma de autores filiados nas abordagens qualitativo-etnográficas da investigação, a vida em sala de aula não deve ser entendida como algo que possa ser desdobrado em elementos mais simples, porque encerra em si uma complexidade radical, primeira e, por isso, é dificilmente redutível a análises parcelares.

de imprevisibilidade e de incerteza, podem pôr em causa o clima de ordem que a acção educativa exige. Há, todavia, um conjunto de elementos atinentes à organização da aula nas fases pré e interactiva, postos em evidência pela investigação, que podem conduzir o professor a ter sob algum controle as complexidades da vida neste microssistema educativo e, desse modo, reduzir drasticamente a possibilidade de ocorrência de indisciplina. Disso se procurará dar conta nos pontos seguintes.

3. 3. 1. - Planificação do envolvimento da aprendizagem

As decisões de planificação ou de planeamento também designadas por decisões pré-interactivas influenciam, como tem sido demonstrado por alguma investigação, as condutas na sala de aula, confirmando o carácter intencional do acto educativo.

Os resultados da pesquisa educacional (Carnahan, 1980; Byra & Coulon, 1994; Januário, 1996) nesta área sugerem que o planeamento conduz a uma intervenção pedagógica do professor de maior qualidade, principalmente, a nível da gestão do tempo da aula, na diversificação das actividades de aprendizagem, no aumento da participação dos alunos em tarefas de aprendizagem, em, suma, na qualidade da aprendizagem propriamente dita efectuada pelos alunos.

A investigação tem ainda demonstrado que o papel importante do planeamento da gestão da aula não se confina a estes processos e produtos do acto de ensino, repercutindo-se também na regulação dos comportamentos desviantes, permitindo prevenir problemas e antecipar respostas alternativas quando eles possam eventualmente surgir.

A esta circunstância não será alheio o papel desempenhado pelas dimensões afectivas, cognitivas e simbólicas³² na mediatização dos comportamentos de professores (Januário, 1996)³³ e de alunos (Cangelosi, 1997)³⁴.

Como um dos principais marcos da investigação neste domínio da gestão da aula avulta a célebre obra de Kounin *Discipline and Group Management in Classrooms* (1977 - 2ª

³² Por dimensões simbólicas entendem-se as que dizem respeito ao universo das representações, das crenças e das expectativas.

³³ Para este autor as decisões pré-interactivas (tomadas na fase de planeamento) têm uma função "consensual na literatura: contribuem para a redução da ansiedade e incerteza, permitem uma estruturação e uma visualização prévia da intervenção, reduzem a aleatoriedade e tentam prever os limites provocados pelos factores de contingência e, principalmente, ligam pensamento e acção" (Januário, 1996: 68).

ed), onde este autor, com base nos resultados obtidos no seu estudo, pôde mostrar o papel importante, para o controle do comportamento dos alunos, de algumas das decisões pré-interactivas dos professores, que designou de "*programming for learning related variety in seatwork*". Esta "técnica de gestão" refere-se, fundamentalmente, à capacidade de planificação de conteúdos e actividades diversificadas, em especial para situações de trabalho sentado, através de metodologias e estratégias também diversificadas, com a finalidade de evitar a saturação dos alunos, contribuindo-se, desse modo, para prevenir a ocorrência de desvios comportamentais.

Um dos elementos-chave postos em evidência pela investigação nesta matéria, prende-se com a planificação das condições gerais e específicas que subentendem o processo de aprendizagem. De acordo com Evertson & Smylie (1985), os dados obtidos, quer em relação ao ensino elementar (Brophy & Putnam, 1979; Evertson et al., 1982; Good & Brophy, 1984) quer em relação ao terceiro ciclo (Evertson & Emmer, 1982; Evertson et al., 1985; Moskowitz & Hayman, 1976; Sanford & Evertson, 1981), apontam para a importância da preparação, antes do começo do ano lectivo, da gestão da aula, prevendo-se as medidas e condições necessárias para a sua realização, em especial, no que concerne à organização do espaço físico da sala³⁵, ao movimento e à utilização dos materiais escolares pelos alunos.

Os dados obtidos pelos trabalhos dos autores supracitados, nestes domínios da gestão da aula, mostram que os professores considerados eficazes planificam tendo em vista dar sentido à disposição do mobiliário (para adaptar as actividades ao espaço) e promover o acesso dos alunos aos materiais escolares, criando, desse modo, condições para a existência de transições suaves e rápidas entre essas actividades e para impedir o aparecimento de situações de baixa supervisão em relação ao trabalho e ao comportamento dos alunos, o que, como se verá no ponto 3.3.2. do presente capítulo, é um dos factores determinantes para a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

De referir, numa breve nota que a influência destes aspectos de carácter proxémico no comportamento dos alunos, sendo sublinhada pela literatura de cunho científico na área educacional, também tem sido tema de reflexão nalguma literatura de carácter histórico-

³⁴ De acordo com este autor, citado por Santos (1999: 37-38), um dos benefícios da preparação das actividades na fase pré-interactiva "é a mensagem que um professor altamente organizado passa para os alunos, cujo efeito duradouro ajuda a estabelecer padrões comportamentais de envolvimento na tarefa por parte destes".

³⁵ As características físicas da sala de aula, nomeadamente as que dizem respeito à densidade dos alunos, à distribuição das carteiras e até o seu próprio enquadramento arquitectónico têm, como mostram os trabalhos de Gump (1982) e Weinstein (1979), efeitos consideráveis na probabilidade de ocorrência de comportamentos inapropriados por parte dos alunos.

filosófico, nomeadamente, na conhecida obra de Michel Foucault “Vigiar Punir” (Foucault, 1987), onde este autor desenvolve uma interessantíssima tese sobre a distribuição do espaço enquanto “tecnologia de controle” e de “adestramento”, dos indivíduos que remontaria ao século XVIII.

Uma outra área da planificação dos professores refere-se à distribuição do tempo para as actividades lectivas e ao correcto acompanhamento passo a passo destas actividades. De acordo com Evertson & Smylie (op. cit.: 16) os dados da investigação sugerem que os professores considerados eficazes planeiam com o objectivo de maximizarem o tempo dedicado às actividades lectivas, distribuí-lo adequadamente por cada uma dessas diferentes actividades e minimizarem (ou não deixarem prolongar) os momentos de pausa, os quais são factores que podem desencadear a ocorrência de comportamentos de indisciplina. Por outro lado, o planeamento efectivo das actividades lectivas inclui determinar o acompanhamento passo a passo dessas actividades tendo em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos e as exigências dos assuntos em abordagem na sala de aula.

Uma área não menos relevante do planeamento dos professores considerados eficazes refere-se às decisões que tomam para agrupar os alunos aquando da realização de tarefas específicas. Os autores atrás citados, com base nos estudos de Good & Marshall (1984), referem que o modo como os professores agrupam os alunos tem importantes consequências para a sua aprendizagem e para o seu comportamento social. Os resultados dos trabalhos de Good & Marshall (op. cit.) “indicam -nas palavras de Evertson & Smylie- que o agrupamento produtivo tanto do ponto de vista social como cognitivo requer preparação cuidadosa. Tal preparação inclui a avaliação exacta das competências académicas e das necessidades de aprendizagem dos alunos, escolha de trabalho apropriado para o grupo, e consideração de como os alunos dentro dos grupos irão trabalhar e interagir uns com os outros” Evertson & Smylie (op. cit.: 14).

O falhanço, nesta como nas outras áreas já referenciadas relativas à planificação do professor, introduz, de acordo com Kounin (1970), citado por Evertson & Smylie (op. cit.: 14), perturbações na gestão da aula e nos comportamentos dos alunos, reduzindo, potencialmente, a sua aprendizagem. Antecipar o que irá acontecer na aula e criar as condições para o seu funcionamento sem demasiadas perturbações constitui em si mesmo - como defende Gotzens (op. cit.: 64) “uma prática de acção disciplinar”, ou seja, parafraseando a mesma autora, toda a planificação realizada de maneira lógica e realista é a primeira forma

de disciplina no ambiente de sala de aula. Daí que, quando o normal funcionamento da aula é interrompido os professores deverão ser capazes de tomar decisões tendentes a mudar ou a ajustar o que foi planificado para manter o fluxo da actividade lectiva e manter a atenção e a cooperação dos alunos.

Deste modo e apesar de, como se procurou mostrar, haver alguma evidência empírica das consequências positivas da planificação do professor no comportamento dos alunos, as aulas melhores planificadas falharão, levando à emergência de comportamentos de indisciplina se o professor não as conduzir de forma apropriada.

3. 3. 2. - Condução da aula

3. 3. 2. 1. - Os períodos sensíveis da aula

A prevenção da indisciplina passa também por uma actuação docente de qualidade na condução da aula desde que esta se inicia. Se no ponto anterior se insistiu na importância das decisões que o professor toma antes da aula ter lugar, com vista a uma orquestração adequada do comportamento dos alunos, é imperioso debruçar-nos agora sobre a relação entre a indisciplina e a gestão dos diferentes momentos constituintes de uma aula nos quais se concretizam algumas dessas decisões, focalizando a atenção sobre aqueles considerados mais difíceis, como são os que se referem ao seu início.

Sendo o início das aulas, como refere Arends (1995: 194), um período instável “em que a ordem é mais difícil de atingir e de manter”, não se segue que não se possa obviar a que isso aconteça. Como mostrou o celebrado estudo de Rutter et al. (1979), nas escolas onde os professores manifestavam alguns comportamentos que visavam supervisionar a entrada dos alunos na sala, facilitava-se e tornava-se mais auspicioso o começo da aula, reduzindo a ocorrência de problemas de indisciplina.

Do repertório comportamental dos professores considerados mais eficazes na gestão destes primeiros momentos da aula fazem parte, habitualmente, conforme mostraram os estudos de Wragg (1984), condutas de comunicação verbal e não-verbal como: *cumprimentar os alunos à porta; ocupar uma posição central na sala e esperar que se faça silêncio antes de começar a aula propriamente dita; usar contacto através do olhar; manter uma postura e expressão relaxadas e confiante*. São também usadas pelos professores competências de

instrução de modo a envolver os alunos imediatamente no trabalho, logo após o toque da campainha, como constatou Doyle (1984), num estudo por si conduzido com professores de Inglês do 3º ciclo. Os resultados deste estudo mostraram que os professores considerados mais eficazes “usavam frequentemente procedimentos e rotinas de abertura da aula” (Doyle, 1986: 116) sob a forma de trabalhos realizados no lugar, levando os alunos a mobilizarem a sua atenção e a desviarem-se da emissão de comportamentos inadequados.

A importância de começar cada lição com algum trabalho no lugar foi também posta em evidência por Laslett & Smith (1984) e Marland (1975), citados por Mick McManus (op. cit.: 84), por permitir ao professor uma maior margem de manobra no sentido de manter todos os alunos no tópico, mesmo os que chegam atrasados à aula, limitando, assim, as interrupções e a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

Não sendo definitiva a ordem conseguida nos primeiros momentos, para a sua manutenção, o professor tem que proteger os “programas de acção”³⁶ em vigor na sala de aula, o que implica que noutros momentos particularmente difíceis, como são as transições, a sua actuação deve ser muito atenta e cuidadosa.

O cuidado na actuação do professor decorre do facto das transições serem intervalos de tempo entre actividades ou fases da aula (e. g., a passagem do trabalho em grande grupo para pequeno grupo ou vice versa) em que se criam facilmente zonas de indeterminação entre os limites do fim de uma e do começo de outra, gerando condições para a ocorrência de comportamentos de indisciplina, os quais têm maior probabilidade de acontecer nas situações em que, como assinalam Good & Brophy (op. cit.: 486), os alunos não estão a trabalhar nas suas tarefas ou em que quem acabou não tem nada para fazer.

Ocorrendo na aula diariamente várias mudanças de actividade que tomam bastante tempo³⁷, as transições mais problemáticas dão-se quando os professores manifestam falhas em áreas de actuação que a investigação tem mostrado serem importantes para a orquestração destes períodos. Essas falhas dizem essencialmente respeito à sua capacidade de monitorar e prever os comportamentos dos alunos nas actividades em que estão envolvidos; demorar muito tempo no período de transição, denotando falta de prontidão em relação à próxima actividade; misturar actividades e fornecer pistas e expectativas pouco claras em relação ao

³⁶ Um programa de acção é definido, segundo Gump (1982), pela actividade que o professor tenciona levar a cabo.

³⁷ De acordo com Doyle (1986: 406) “ocorrem aproximadamente 31 transições importantes por dia nas salas do 1º ciclo que representam cerca de 15% da aula”. Segundo o mesmo autor (Id., Ibid.) fazendo referências a trabalhos de Evertson (1982) e dele próprio (Doyle, 1984), no terceiro ciclo há menos transições, mas continuam a ser numerosas e a ocupar bastante tempo.

comportamento apropriado durante estes períodos. Os professores bem sucedidos minimizam, de acordo com os dados da investigação, a perda de fluxo e de energia inerente a cada transição com um tipo de actuação que se opõe ponto por ponto ao que acaba de ser descrito para os professores considerados menos eficazes, em especial, marcando, através de pistas, o começo e o fim de cada actividade (Kounin, 1970; Arlin, 1979; Doyle, 1984; Emmer et al., 1984).

Se o intervalo entre duas actividades é uma transição, também o final da aula, tal como o seu início são, em certa medida, transições, embora entre actividades de tipo e natureza diferenciadas³⁸. Vários problemas de gestão da aula, que comportam uma maior instabilidade na relação pedagógica, podem ocorrer durante o período de encerramento da lição. As causas de um encerramento problemático da lição, como é do conhecimento intuitivo de qualquer agente directamente ligado ao território pedagógico, radicam na distribuição do tempo para a realização das tarefas da parte final da aula. Ou porque é escasso, levando, não raro, a uma pressão para um aceleração brusco do trabalho académico; ou porque o lapso temporal desde o terminus das últimas tarefas até à saída é excessivo, em especial, para os alunos considerados mais difíceis em termos de comportamento, os quais, de acordo com Mick McManus (op. cit.: 96), são os primeiros a acabar as actividades.

Na investigação realizada sobre esta matéria emergiram alguns dados que ajudam a perceber como é que os professores bem sucedidos actuam no sentido de evitar dificuldades ao processo de comunicação no decurso desta fase terminal da aula.

Um primeiro aspecto, que convém salientar, refere-se ao facto dos professores procurarem evitar que os alunos possam dispor de um lapso de tempo demasiado dilatado entre o final efectivo das tarefas directamente relacionadas com os conteúdos previstos para cada lição e o terminus formal e cronológico da aula, marcado, nas nossas escolas, pelo toque da campainha. Como constataram Rutter e colaboradores (op. cit.) no seu estudo, os professores nas escolas consideradas mais eficazes tendiam a não acabar as aulas demasiado cedo. Vão no mesmo sentido as conclusões retiradas por Doyle (1984), no estudo já citado realizado em classes de Inglês do 3º ciclo. Este estudo mostrou também que os professores eficazes, procurando evitar problemas de gestão do comportamento dos alunos, utilizavam rotinas de fecho da lição que incorporavam nos seus padrões de organização da aula, tendo

³⁸ No início e no final da aula as transições dão-se entre duas actividades, em que uma delas é necessariamente interna ao "programa de acção" e a outra externa.

em vista alertar e dar pistas para irem avisando os alunos de que o fim da aula se aproximava e de que certas tarefas tinham de estar prontas antes de saída.

Um outro aspecto que ressalta deste tipo de investigação e que vai ao encontro das asserções supracitadas de Mick McManus, prende-se com o facto de, com alunos menos competentes para seguir os “programas de acção da aula”, os professores frequentemente acabarem o trabalho académico antes do final da lição, dando tempo suficiente para serem recolhidos os trabalhos dos alunos, serem arrumados os materiais escolares e ser apresentado o trabalho de casa para que as possíveis confusões possam ser clarificadas antes do último minuto da aula (Emmer et al., 1980; Evertson, 1982).

Os resultados enunciados nos dois parágrafos anteriores deixam entender que os momentos finais de cada aula exigem um difícil compromisso entre a necessidade de manutenção dos alunos no tópico até muito tarde (próximo da saída da sala) e a necessidade de se dispor de tempo para que (especialmente em relação aos que apresentam mais dificuldades) terminem as tarefas e arrumem os materiais, sem que numa e noutra situação disponham de muito tempo para estarem desocupados. Como em tantos aspectos da vida, também na educação a solução está, nesta como noutras matérias, no equilíbrio.

Relativamente à investigação realizada em Portugal sobre esta matéria, cabe ainda uma referência ao trabalho que realizei (Espírito Santo, 1997) sobre a distribuição dos comportamentos de indisciplina ao longo do período correspondente a cada aula.

Neste trabalho foi utilizada uma metodologia de observação directa dos comportamentos, com o recurso a uma grade de observação sistemática construída para permitir a observação simultânea de vários alunos.

O instrumento utilizado -uma grade de sinais, na acepção de Rosenshine e Furst (1973)³⁹ - foi construído, seguindo-se os principais passos recomendados na literatura da especialidade, tendo havido o cuidado de assegurar a pertinência, a validade e a fidelidade deste instrumento.

Foram realizadas 30 observações numa escola E.B., 2,3 de Beja, nas disciplinas de Matemática, Português e Ciências da Natureza. As observações decorreram no período compreendido entre 28 de Janeiro e 8 de Março de 1993. Foram observados 40 alunos, 20 do

³⁹ Para estes autores, citados por A. Estrela (1984: 439, um sistema de notação designa-se de sinais quando os comportamentos são objecto de um só registo, num dado período de observação.

sétimo ano e 20 do nono, sendo em cada ano, 10 considerados disciplinados e 10 considerados indisciplinados pelos respectivos professores

De referir, numa breve nota, que os dados que a seguir irão ser apresentados, se integram no quadro de uma investigação mais vasta, realizada para efeitos de uma dissertação de Mestrado, cujo objectivo central era o estudo da relação entre cognição e comportamento no âmbito da indisciplina. A informação recolhida, pelo seu volume e pela sua riqueza em teor informativo, permitiu alguns elementos de análise referentes a outros ângulos de abordagem da problemática da indisciplina, em particular dos que se prendem com aspectos relacionados com o tema em apreciação.

Começou-se por se averiguar se existe ou não regularidade na ocorrência dos comportamentos de indisciplina, ao longo do tempo correspondente a cada aula. Considerámos a aula dividida em 3 troços de 12 minutos. Os dados compulsados mostraram que o último período foi o mais crítico em termos de manifestações de indisciplina, o que seria de esperar já que a aproximação do final da aula faz habitualmente elevar a fadiga dos alunos e dos professores, criando, em consequência, condições mais propícias ao aparecimento de instabilidade comportamental.

Notou-se, por outro lado, um aumento de manifestações de indisciplina a partir do primeiro período de aula, o que aparentemente está em contradição com as expectativas que se poderiam ter a este respeito. Com efeito, após uma primeira fase de agitação, logo a seguir à entrada da sala de aula, seria de esperar que os alunos estabilizassem o seu comportamento, para, só perto do final da aula, voltarem a exhibir um maior número de manifestações de indisciplina, pelo que, o segundo troço da aula deveria corresponder a uma menor ocorrência deste tipo de manifestações. Consultando os registos efectuados através das grades de observação sistemáticas utilizadas, o que se verificou foi que essa estabilização do comportamento aconteceu a partir, sensivelmente, do quarto minuto de aula, durando cerca de 14/15 minutos, vindo depois gradualmente a aumentar de intensidade, pelo que, uma grande parte dos registos efectuados ao longo do segundo período de aula reflecte já esse incremento de indisciplina. Não é assim, para estranhar, que o segundo período tivesse apresentado um maior número de ocorrências de indisciplina do que o primeiro.

É de salientar, no entanto, que as diferenças entre as frequências de comportamentos verificadas no primeiro e no segundo períodos não foram significativas, como se pôde constatar pelo emprego do teste Qui Quadrado para uma amostra. Pelo contrário, as diferenças entre as frequências registadas no primeiro e terceiro períodos e entre as que se verificaram

nestes últimos e no segundo eram altamente significativas, conforme se pôde confirmar pelos resultados obtidos através do uso da mesma prova estatística.

Em *súmula*, do conjunto de trabalhos referenciados neste ponto, emerge com meridiana clareza a ideia de que as aulas de qualidade mantêm um ritmo de trabalho concentrado e estável durante todo o tempo em que decorrem, sendo a criação e a conservação da ordem largamente tributárias, nos momentos potencialmente mais difíceis de cada lição, da competência dos professores em envolverem os alunos em tarefas produtivas, levando-os a seguir os “programas de acção” em vigor na sala de aula. Nos dois pontos seguintes iremos insistir na relação entre estes aspectos e a prevenção da indisciplina.

3. 3. 2. 2. - A maior parte da aula

Embora a forma como os professores desenvolvem a sua actuação durante os períodos sensíveis da aula seja muito importante, do ponto de vista da prevenção da indisciplina, a atenção, neste trabalho, volta-se agora para as acções dos professores na condução da aula, perspectivada esta no seu conjunto e no continuum que atravessa as suas diferentes fases.

A investigação mais marcante no contexto deste objecto de estudo bem como dentro da corrente da “classroom management” deve-se a Kounin (1970), que após uma primeira fase de estudos de carácter laboratorial, empreendeu um conjunto de trabalhos, simultaneamente de carácter pedagógico e experimental, que conduziram à detecção de uma relação significativa entre os desvios no comportamento dos alunos e algumas técnicas de condução da aula seguidas pelos professores, de que destacamos, desde já, duas: *Withitness* e *Overlapping*⁴⁰.

A primeira, que M. T Estrela (1992) traduziu, pela primeira vez para o nosso país, por *testemunhação*, significa que o professor comunica constantemente aos alunos, através de manifestações de vária ordem (verbais e não verbais) que sabe o que se passa na aula, em

⁴⁰ Destacamos estas duas técnicas, porque cada uma delas, além de apresentar, como revelou o estudo de Kounin (op. cit.), uma correlação negativa forte com o comportamento de indisciplina, são complementares entre si: a análise através da correlação parcial mostrou que, embora a *testemunhação* isoladamente seja um preditor da disciplina, as correlações entre a sobreposição e o comportamento disciplinado eram reduzidas à insignificância quando se removiam os efeitos da *testemunhação*.

cada momento. De posse desta competência os professores cometem poucos “erros de alvo”⁴¹ e poucos “erros de cronometragem”⁴², intervindo oportunamente, como que parecendo adivinhar as situações. A segunda, traduzida na versão portuguesa da obra de Arends (1995) por sobreposição, significa que o professor atende simultaneamente a duas ou mais situações que o solicitam⁴³.

A utilização destas duas técnicas tem na actuação do professor, como defende Copeland (1987), um papel fulcral, permitindo-lhe fazer face mais facilmente às difíceis e complexas condições ecológicas da sala de aula, que se caracteriza, como sugere Doyle (1979)⁴⁴, pela multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez e imprevisibilidade

Tratando-se de duas técnicas de gestão da aula que na actuação prática dos professores estão bastante ligadas, porque ambas exigem competências apuradas de observação e intervenção (rápida), bem como capacidade para comunicar aos alunos que as possuem⁴⁵, alguns autores (e. g., Brophy & Evertson, 1976; Doyle, 1986, 1989), quando se referem aos comportamentos do professor cobertos por estas técnicas utilizam frequentemente um único termo - “monitoring”⁴⁶ -, integrando-as numa designação única e de maior latitude de significação.

Qualquer que seja a designação utilizada, o que importa salientar é que, de acordo com o estudo de Kounin, alguns professores desenvolvem como que uma antena que lhes permite captar indícios dos comportamentos menos adequados e, com base nestes indícios, formar um mapa perceptivo através do qual avaliam os acontecimentos da sala de aula, de modo a poderem agir prontamente.

⁴¹ Segundo Kounin (op. cit.) os “erros de alvo” ocorrem nas seguintes circunstâncias: quando se culpa pela perturbação o aluno inocente, permitindo que os infractores não sejam responsabilizados pelo seu comportamento incorrecto; quando se intervém sobre um aluno que foi contagiado pelo comportamento perturbador em vez de ser sobre aquele que o iniciou; dirige a sua intervenção face a um comportamento menos grave e não se apercebe de outro mais perturbador que tenha ocorrido ou esteja a ocorrer.

⁴² De acordo, ainda, com Kounin os “erros de cronometragem” dão-se quando o professor espera demasiado tempo para intervir, deixando que o desvio se dissemine e se torne mais grave.

⁴³ De referir, como salienta Santos (op. cit.: 78), que não é considerada *sobreposição* uma situação em que o professor não está envolvido em nenhuma actividade ou quando já está a desencadear uma outra intervenção disciplinar.

⁴⁴ Baseando-se na pesquisa etnográfica sobre a sala de aula desenvolvida por autores como Evehart (1983), Jackson (1968), Mehan (1979), e Smith & Geoffrey (1968).

⁴⁵ A eficácia destas competências depende da capacidade dos professores para demonstrarem aos alunos que as possuem (Santos, op. cit.: 78). Daí que, como salienta Amado (1998), não seja descabido sustentar que o impacto destas técnicas sobre o comportamento (in)disciplinado se deva também à imagem que é transmitida no sentido de levar “o aluno a interpretar a situação como perfeitamente controlada pelo professor” (p. 156).

⁴⁶ A falta de equivalente deste termo na língua portuguesa levou a que se introduzisse na linguagem mais ou menos especializadas de algumas áreas de actividade (e. g., Militar, Diplomática) e disciplinas no domínio das Ciências Humanas (Psicologia, Educação) os anglicanismos “monitorar” e “monitorizar”. Apesar de não gostarmos muito destes termos, à falta de melhor, iremos utilizá-los algumas vezes no presente trabalho.

De acordo com Doyle (1986, 1989), citando Clark & Yinger, (1979), e com Kounin (1970) e Merritt (1982) este processo comporta 3 dimensões.

A primeira prende-se com a formação de indícios a partir da observação das circunstâncias e acontecimentos que incidem sobre a vida conjunta de professores e alunos na sala de aula. Isto é, o professor quando focaliza a atenção no aluno fã-lo no quadro do “varrimento visual” global de toda a sala e de todo o grupo-turma.

A segunda refere-se ao facto de, no processo de formação destas pistas ou indícios, os professores observarem o comportamento, com particular atenção às discrepâncias em relação ao “programa de acção” pretendido para cada fase da aula, o que os capacita para reconhecerem rapidamente os comportamentos de indisciplina dos alunos, seleccionar e accionar a intervenção mais adequada, antes que estes comportamentos se expandam.

Por último, uma larga parte da atenção e observação dos professores é dirigido a acompanhar o ímpeto, ritmo e a duração dos conteúdos e actividades da sala de aula observando potenciais quebras no fluxo normal dos acontecimentos.

Vários estudos mostraram que estas variáveis são factores chave na manutenção da actividade na sala de aula (Kounin, 1970; Arlin, 1982; Erickson & Mohatt, 1982; Gump, 1969). Atrasos excessivos no fluxo dos acontecimentos da sala de aula são frequentemente associados com comportamento inapropriados ou disruptivos. Do que se trata, em grande parte, na acção de monitorar é de procurar manter um fluxo regular nas actividades para evitar, como já foi referido em relação à condução da aula durante os períodos sensíveis, que os alunos se envolvam mais facilmente em vectores de acção alternativos aos do “programa primário” da aula.

Os professores considerados eficazes agem, assim, como mostra o trabalho de Kounin, de forma a criar e a manter com suavidade e vigor, um ritmo de aula constante, evitando:

- . *"Thursts"* - interrupção de uma forma brusca e inesperada, das actividades em curso;
- . *"Dangles"* - transição brusca de uma actividade a outra, com retorno à anterior depois de uma interrupção que a deixou a meio termo;
- . *"Flip-flops"* - interrupção de uma actividade recém-iniciada para voltar à anterior já terminada;
- . *"Truncations"* – transição de uma actividade a outra sem retomar a anterior;
- . *"Task overdellings"* - desperdício de tempo em explorações e recomendações sobre a tarefa a executar ou sobre o material necessário;

. "*Fragmentations*" - desdobramento das actividades em vários passos quando seria mais correcto abordá-los como um conjunto unitário.

Quando a cadência, ritmo e duração dos acontecimentos é quebrada ou quando algum comportamento menos adequado às normas em vigor na sala de aula é detectada na sua forma inicial, o professor considerado eficaz notifica o aluno ou alunos implicados, utilizando, conforme as circunstâncias assim o exigirem, uma via que pode ser mais discreta, sem alertar o resto da turma, ou mais enfática. Como sugere o estudo de Kounin (op. cit), Apud Doyle (1986: 414), comunicar ao aluno o conhecimento que se possui do que está a acontecer, por si só, pode prevenir "o início e a expansão de comportamentos inadequados e fora da tarefa e, por isso, reduzir" a necessidade de formas mais enfáticas, como as reprimendas.

A importância do aluno conhecer que o professor sabe o que se passa, enquanto estratégia adequada à prevenção dos comportamentos de indisciplina, encontrou eco nos já citados trabalhos de Emmer & Evertson com turmas do ensino elementar e do 3º ciclo (Emmer et al, 1980; Evertson & Emmer, 1982) e ainda nos de Doyle (1974), também com turmas do 3º ciclo. Nesses estudos os autores constataram que os professores eficazes comunicavam com frequência o conhecimento das acções e comportamentos dos alunos comentando os acontecimentos à medida que eles ocorriam na sala de aula.

Monitorar implica, deste modo, e como foi referido anteriormente, capacidade para prever a direcção dos acontecimentos, para tomar decisões e agir rapidamente, o que, está de resto, em consonância com o que a investigação sobre o pensamento do professor tem vindo a sugerir⁴⁷. Por esta razão, a prevenção da indisciplina, tal como outras áreas da gestão da aula é, em grande parte, uma actividade que exige um alto grau de processamento de informação, baseado no conhecimento que o professor possui da provável trajectória dos acontecimentos na sala de aula e na maneira como as acções específicas afectam a situação.

Nem todos os professores possuem estas competências desenvolvidas a um nível desejável, em especial, os menos experientes. Se a experiência pode contribuir para um maior desenvolvimento destas competências, a experiência reflectida através da observação pode ter um efeito potenciador desse processo. Se se trabalharem as capacidades de observação dos

⁴⁷ Berliner (1990), Apud Copeland et al. (1994), um dos autores que se situa nesta linha de pesquisa sugere que os professores mais eficazes apresentam uma característica importante: são oportunos nas suas estratégias de resolução de problemas. O que significa que são capazes de agir rápida e flexivelmente à medida que improvisam respostas para as acções dos alunos menos antecipáveis. Berliner entende que este "oportunismo" é possível porque os professores mais competentes desenvolvem no decurso da sua prática esquemas mentais mais elaborados e mais acessíveis que lhes permitem fazer face a essas situações.

professores, levando-os a centrarem-se nos estímulos mais relevantes, ou seja, naqueles que por antecederem sistematicamente o aparecimento de um determinado problema se convertem em preditores do mesmo, mais facilmente os professores desenvolvem o “monitoring”.

Do mesmo modo, para além de se estimular a capacidade de intuir a proximidade dos comportamentos disruptivos também não se pode deixar de lado o momento e a forma de comunicar o conhecimento do que se passa na aula. De preferência, essa comunicação deve ser feita de imediato e tanto quanto possível sem produzir distrações e interrupções em relação aos alunos que estão concentrados nas tarefas académicas. De resto, as interrupções quando são numerosas ou são resultantes de intervenções mal sucedidas podem levar, como constataram Kounin & Gump (1958) a um “ripple effect” negativo. Ou seja, as interrupções e intervenções mal conduzidas podem influenciar e contagiar outros alunos, chamando a atenção para os comportamentos de indisciplina. Por causa disso, como afirma Doyle (1986: 421) as intervenções bem sucedidas são curtas para não interromper a fluência dos acontecimentos e têm, como também constatou Amado (1998), um carácter privado.

Em síntese, os dados da investigação compulsados neste ponto põem em evidência alguns padrões de comportamento dos professores que permitem intervir e actuar num domínio que é da sua exclusiva competência, chamando à atenção para a necessidade de procurarem imprimir um ritmo de aula estável, incompatível com transições e interrupções bruscas e para a importância de refinarem a sua capacidade de observação e antecipação, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem seja um desafio estimulante e não um cenário para um campo de batalha, de luta e de enfrentamentos regressivos entre alunos e professores.

3. 3. 3. - Envolvimento dos alunos na tarefa

No ponto anterior ficou patente a ideia que as práticas de disciplinação dos professores eficazes são, sobretudo, estratégias que visam a manutenção das condições básicas responsáveis pela aprendizagem dos alunos, originando-se comportamentos disruptivos quando estes não estão atentos e implicados nas suas tarefas. Se um professor não pode obter a cooperação dos alunos e envolvê-los nas actividades de ensino-aprendizagem é improvável que haja um clima de ordem na sala de aula. Rinne (1984) considera mesmo o nível de

atenção dispensado pelos alunos, e que o professor consegue manter, como a chave da prevenção do comportamento disruptivo na sala de aula⁴⁸.

Desde há muito que o envolvimento na tarefa é uma das variáveis⁴⁹ mais estudadas na investigação sobre a sala de aula, especialmente no que concerne à realização escolar. A literatura desenvolvida sobre o ensino eficaz nas últimas duas décadas sugere a importância do uso produtivo do tempo (Borg, 1980; Frederick & Walberg, 1980), e da atenção e envolvimento dos alunos nas actividades de aprendizagem, a par de outras variáveis igualmente importantes como sejam: objectivos bem definidos, estruturação do envolvimento de aprendizagem, e oportunidades para os alunos interagirem com o professor em actividades instrucionais de níveis de dificuldade apropriadas às suas condições de aprendizagem (Bloom, 1976; Brophy, 1979; Fisher et al., 1980; Good, 1979; Medley, 1977; Rosenshine, 1979).

Há também no que diz respeito à indisciplina alguma evidência empírica que demonstra a importância, no seu desencadeamento, do não envolvimento dos alunos nas tarefas. Kounin (1983) mostrou, que, no conjunto das amostras utilizadas nos seus estudos, o professor menos bem sucedido obteve somente um quarto do tempo no envolvimento dos alunos nas tarefas da aula, tendo, por isso, de fazer 986 intervenções num dia para tentar acabar com o comportamento de indisciplina.

Doyle (1986), com base numa revisão de estudos sobre esta matéria (Doyle, 1984), defende mesmo que os professores mais eficazes criam a ordem a partir das actividades que são desenvolvidas na sua interacção com os alunos. Este autor (1986: 400-401) refere que “o não envolvimento na tarefa inclui, frequentemente, comportamento passivo, formas leves de comportamento inapropriado e formas mais sérias de comportamento de indisciplina”.

Partilhando este ponto de vista, Batesky (1986), citado por Mendes (1998: 112), refere “que o professor com uma disciplina efectiva na sala de aula apresenta como características fundamentais o empenho dos alunos na tarefa”.

⁴⁸ Atendendo à importância da atenção na prevenção da indisciplina, não podemos deixar de exprimir aqui a ideia de que a criação de um clima de ordem na sala de aula torna-se, nos tempos que correm, um tarefa bastante difícil para os professores, dado que a sua capacidade para manter a atenção dos alunos a um nível adequado à aprendizagem e ao seu envolvimento nas tarefas académicas sofre hoje, também, sérias ameaças, que decorrem, apoiando-nos nalgumas propostas da denominada “Psicotecnologia (Cf. Derrick de Kerchove, 1997), das alterações substanciais ocorridas nos processos atencionais e nas estratégias de processamento da informação das nossas crianças, em virtude da manipulação das suas reacções neurofisiológicas pelos programadores televisivos.

⁴⁹ O envolvimento dos alunos na tarefa tem sido, sobretudo, no contexto do conhecido programa de investigação sobre o tempo de aprendizagem nas matérias curriculares (Academic Learning Time) utilizado não só enquanto variável independente mas também como variável dependente, aparecendo, segundo Januário (op. cit: 22), nesta última condição como substituto das mediadas de produto dos alunos.

Para que isso aconteça, os professores bem sucedidos, de acordo com Evertson & Smylie (1985), citando Brophy, 1983 e Kounin, 1970, 1977⁵⁰; Anderson et al., 1976, 1978, 1979; Brophy & Evertson, 1976; Bruner, 1981; Emmer et al., 1980; Fisher et al., 1980; Rosenshine, 1979, desenvolvem alguns procedimentos para estimularem a responsabilidade dos alunos pela realização do seu trabalho na aula, aumentar a quantidade de tempo passado em actividades de aprendizagem e assegurar que a atenção dos alunos esteja focada nas tarefas académicas.

Os principais procedimentos utilizados dizem respeito, de acordo com Evertson & Emmer (1982), citados por Arends (1995), a *informações específicas sobre a execução das tarefas, clareza na apresentação dos conteúdos, monitorização da compreensão dos alunos e do seu envolvimento nas actividades da aula, correcção e fornecimento de feedback relativamente ao trabalho por eles realizado*. De referir, ainda, no que diz respeito ao fornecimento de feedback, que alguns elementos provenientes da pesquisa fundada na abordagem sociolinguística⁵¹ (Green, 1983; Morine-Dersheimer & Tenenbergh, 1981) vêm corroborar e dar suporte a estas conclusões, mostrando que quando dado sob a forma de elogio, tem na aula, entre outras funções, focalizar a atenção dos alunos e promover o seu envolvimento na tarefa.

No caso dos alunos darem indícios de desatenção ou de deixarem de efectuar as suas tarefas, os professores considerados eficazes, que, como mostra o estudo de Kounin (1970), conseguem, em geral, que estes tenham altos níveis de envolvimento nas tarefas e reduzido número de comportamento desviantes, empregam com uma frequência bastante elevada, as técnicas a que já foi feita referência em pontos anteriores, em especial a *testemunhação* e a *sobreposição*. Ou seja, estes professores, denotando (na feliz expressão de Van Manen, 1995)

⁵⁰ Os trabalhos de Kounin (1977) são também nesta matéria extremamente relevantes, pois permitiram identificar com rigor alguns comportamentos do professor (*group-focus behaviors*) que têm a função de manter o interesse e envolvimento dos alunos nas tarefas (particularmente quando se utiliza o método expositivo-interrogativo), de que destacamos dois: *group alerting* (grupo atento) e *accountability* (responsabilidade):

- *Group alerting*, refere-se à capacidade do professor para envolver em tarefas comuns ou em tarefas individuais os alunos que não vão intervir, mantendo-os atentos e na expectativa. Os procedimentos, que operacionalizam esta dimensão do comportamento do professor em sala de aula, "incluem técnicas de questionamento, estratégias para utilização do método expositivo-interrogativo e a utilização de algumas "dicas" de alerta (Santos, 1999: 60, citando Johns et al., 1989: 52-53).

- *Accountability*, por seu turno, refere-se à capacidade do professor para manter os membros do grupo responsáveis pelas suas realizações, através da monitorização do trabalho que é suposto os alunos fazerem enquanto um colega está a ser solicitado.

⁵¹ De acordo com Evertson & Smylie (op. cit: 9), a abordagem sociolinguística procura compreender o processo de ensino-aprendizagem através da determinação do modo como a linguagem é usada para estabelecer e manter objectivos e expectativas em relação ao comportamento e realização escolar dos alunos, influenciar o seu envolvimento na tarefa e promover ou constranger o acesso à aprendizagem.

um adequado "tacto pedagógico"⁵², como que antecipam os comportamentos fora da tarefa, agindo rapidamente para refocar a atenção dos alunos, usando, quando se torna necessário, como referem Evertson & Smylie (op. cit.), planos de contingência para a substituição de actividades mal sucedidas ou, simplesmente, quando a situação o permite, *variações no tom de voz, deslocações pela sala, gestos e colocação de questões a alunos diferentes*, de modo a evitar, através desta última estratégia, os "desertos na comunicação" (Estrela, 1992: 54) a que alguns estão sujeitos e que podem conduzir a situações de marginalidade.

Desenvolver variedade e imprevisibilidade na colocação das questões é segundo Kounin (1970) um dos aspectos centrais para a manutenção do ímpeto da aula, bem como da atenção e responsabilidade ("accountability") dos alunos. Como referem Good & Brophy (1984), os alunos devem estar conscientes de que podem ser chamados em qualquer momento da aula, pelo que, os professores deveriam ocasionalmente questioná-los⁵³ mesmo depois de eles terem respondido a uma questão anterior.

No entanto, o uso desta técnica deve ser parcimonioso. Num estudo conduzido por Good & Grouws (1975) foi constatado que os professores que a utilizavam de forma moderada tinham mais sucesso do que os que a utilizavam ou excessivamente ou raramente.

Comentando este resultado Good & Brophy (op. cit.: 198) referem que sendo esta, como as outras técnicas atrás enunciadas, métodos para recapturar a atenção perdida, o seu uso frequente⁵⁴ implica que o professor não fez o que de essencial deveria ter feito em termos das estratégias de ensino que deve utilizar, nomeadamente, acrescentamos nós, o recurso à variedade ("variety") nas actividades desenvolvidas durante as diferentes fases da aula, que é, como mostra o estudo de Kounin (1970), a variável que mais se correlaciona com o envolvimento dos alunos na tarefa, em trabalho no lugar, em particular, quando se trata de alunos mais novos⁵⁵.

Para além de uma frequência moderada no uso de questões para refocalizar a atenção, Good & Brophy (op. cit) advertem-nos, ainda, para a necessidade dos professores terem cuidado com o tipo de mensagens que enviam, de modo a não levarem os alunos a sentirem-

⁵² "Tacto pedagógico" é um conceito formulado por Van Manen (op. cit.) para significar as "competências didáctico-pedagógicas de improvisação dos professores competentes, de modo a conhecerem instantaneamente, em cada momento, a melhor forma de lidar com os alunos nas situações de ensino-aprendizagem" (p. 41).

⁵³ O uso de questões, em especial, quando dirigidas à avaliação do conhecimento dos alunos, é também, como mostraram os trabalhos de Afonso (1991), de Domingues (1995) e de Amado (1998) uma estratégia de que se servem os professores para controlarem os comportamentos de indisciplina.

⁵⁴ O uso frequente de colocação de questões por professores que utilizam estratégias de ensino pobres pode, segundo Good & Brophy (op. cit.), ter exactamente o efeito contrário, contribuindo para aumentar a distractibilidade dos alunos.

se ameaçados, porque o fim que leva à sua utilização “não é apanhar alunos desatentos, embaraçá-los ou puni-los, mas tão-somente desafiar a classe, estimular o interesse e evitar previsibilidade” (Idem: 198).

Estas estratégias para envolver os alunos na tarefa e manter a sua atenção nas actividades de aprendizagem são reforçadas pela criação de condições físicas na sala de aula que, como aludimos no ponto 3. 3. 1., se relacionam com o comportamento de (in)disciplina. Referimo-nos concretamente a aspectos ligados ao contexto de ensino, como a *distribuição de mesas e cadeiras*, a *densidade dos alunos*, as *condições de luminosidade*, as *características arquitectónicas da sala de aula*; todos eles constituindo exemplos do que Gump (1980) denomina de “sinomorfia”⁵⁶ e que são variáveis, que, segundo Gotzens (op. cit.), têm fortes implicações na maior ou menor atenção dos alunos e no seu envolvimento na tarefa. De notar, no entanto, que a evidência empírica, a este respeito é ainda limitada, circunscrevendo-se a um número reduzido de trabalhos, realizados sobre um não menos reduzido número destas variáveis.

De entre os trabalhos mais importantes sobre esta matéria avulta, desde logo, a revisão de estudos efectuada por Weinstein (1979, cit. por Doyle, 1986), no que concerne, em particular, aos efeitos da densidade ou congestionamento do espaço da sala de aula sobre o comportamento dos alunos. Este autor concluiu que a densidade, que tem sido estudada principalmente no ensino pré-escolar, provoca uma diminuição da atenção dos alunos, aumentando a taxa de agressão. Também Silverstein (1979) num estudo com turmas do 4º ano de escolaridade constatou que a densidade aumentava a probabilidade de os alunos estarem distraídos, o que vem comprovar a importância de serem garantidas condições para que as salas de aula estejam o mais possível livres de congestionamento. Não sendo sempre exequível, na realidade escolar portuguesa, o cumprimento integral de tal desideratum, devido ainda à existência, nas nossas escolas, de muitas turmas sobrelotadas⁵⁷, podem ser, no entanto, tomadas algumas medidas que levem à criação, na feliz expressão de Weinstein (op. cit.), de “avenidas de tráfego”, o que pode simplesmente passar, como sugerem (Emmer et al, 1984 e Lemlech, 1988), por separar uns dos outros os locais (e.g., *porta*, *cesto dos papéis*, *armários*) susceptíveis de maior concentração de alunos.

⁵⁵ De acordo com Santos (1999: 68, citando Kounin, 1977), para os alunos mais velhos é mais importante, do ponto de vista do envolvimento na tarefa, o sentimento de progresso.

⁵⁶ Termo que o autor utiliza para se referir à compatibilidade entre um “programa de acção” numa actividade e os aspectos físicos do contexto da aula em que o referido programa tem lugar.

⁵⁷ Como mostra o estudo conduzido por Sanches (1999), cerca de 80% das escolas em Portugal encontram-se numa situação de sobrelotação.

Outra área marcante neste tipo de estudos diz respeito à localização espacial dos actores na sala de aula. Num dos trabalhos mais conhecidos sobre os efeitos das características do espaço físico deste cenário pedagógico, conduzido por Adams (1969) e Adams e Biddle (1970), estes autores investigaram a relação entre o lugar em que os alunos estavam sentados e a participação na aula. Os dados obtidos mostraram que os alunos que se sentavam “na zona de acção”, em frente ou no centro da sala, denotavam um maior envolvimento na aula e interagiam mais frequentemente com o professor ⁵⁸. À luz destes dados pode-se afirmar, como o faz Mick McManus (op. cit.: 94), que estar sentado à frente da secretária do professor, torna mais fácil a este protagonista da relação pedagógica monitorizar o comportamento dos alunos, evitando, assim, distrações susceptíveis de gerar situações de indisciplina, o que vem corroborar, nesta, como noutras matérias, muitas das observações dos próprios professores.

No entanto, nem sempre os professores estão sentados na secretária. Lemlech (op. cit., citado por Santos, 1999: 34), considera mesmo pouco provável que isso aconteça enquanto a aula estiver a decorrer. De qualquer modo é importante ter em conta a disposição da secretária (Emmer, et al., op. cit.), como também do restante mobiliário existente na sala, para possibilitar ao professor a visibilidade dos alunos, de modo a permitir-lhe intervir atempada e oportunamente para evitar que ocorram comportamentos desviantes.

Em síntese, podemos afirmar, que sendo a existência de um clima de ordem na sala de aula uma condição importante para permitir mobilizar a atenção dos alunos, facilitar o seu envolvimento na tarefa e a sua responsabilidade pela realização do trabalho na aula, a recíproca também é verdadeira, ou seja, a criação e manutenção de um clima de ordem precisa destas variáveis, que constituem um requisito necessário -embora não suficiente- para o seu surgimento e conservação.

3. 4. - *Outras estratégias para facilitar um estilo de disciplinação preventivo*

Conforme foi evidenciado anteriormente, os professores considerados eficazes estão atentos aos indícios de perturbação da aula e aos comportamentos fora da tarefa, agindo discreta e rapidamente para lhes fazer face.

⁵⁸ De referir, que as secretárias dos alunos estavam dispostas em filas tradicionais.

A sua abordagem é para prevenir os desvios/infracções às regras ou para deter os comportamentos de indisciplina menores antes que eles afectem seriamente o funcionamento da aula. Frequentemente os professores bem sucedidos procuram agir sobre o comportamento inadequado através de intervenções simples, das quais algumas já foram anteriormente abordadas (e. g., *relembrar a regra, interacção através do olhar, deslocar-se para junto dos alunos*), ou através de outras formas de intervenção ainda não explicitamente mencionadas nesta revisão bibliográfica, como é o caso de alguns procedimentos de “inculcação normativa” (Estrela, 1986), de que um dos exemplos mais referenciados na literatura (Emmer et al., 1982; Evertson & Emmer, 1982; Good & Brophy, 1984; Laslett & Smith, 1984; Lemlech, 1988; Watkins & Wagner, 1991; Mick McManus, 1995) é o professor calmamente dizer a um aluno para acabar com a emissão do comportamento indesejável ⁵⁹.

Refira-se que se está a falar de comportamentos que não contêm em si um elevado grau disruptivo e que perturbam o funcionamento da aula não tanto pela sua gravidade intrínseca, mas sim pelos efeitos cumulativos que se podem gerar se não forem imediatamente detidos.

Quando estas simples medidas não param o comportamento, os professores considerados eficazes usam consistentemente as consequências (reforços e punições)⁶⁰ planeadas para manter a conformidade do comportamento dos alunos com as normas em vigor na aula (Emmer et al., 1982; Evertson & Emmer, 1982; Emmer et al., 1984).

Dado o facto de um amplo número de professores não planificarem antecipadamente consequências, antes as utilizando espontaneamente na aula em função das decisões que em cada momento vão tomando, iremos agora debruçar-nos sobre as que são usadas com mais frequência (*reprimendas*), ou as que constituem um recurso facilmente à disposição dos

⁵⁹ Esta última estratégia mostrou, de acordo, com os trabalhos já citados de Emmer e Evertson (Emmer et al., 1982; Evertson & Emmer, 1982; Emmer et al., 1984), ter um impacto bastante positivo sobre o clima de ordem na sala de aula, em especial, como defendem Laslett & Smith (1984), e Watkins & Wagner (1991), quando se chamam os alunos pelo seu nome, especificando, como refere Mick McManus (1995), os comportamentos considerados aceitáveis e os considerados indesejáveis. Esse impacto, de acordo com este último autor, é mais forte se forem dadas razões aos alunos para desistirem da manifestação de um determinado comportamento.

De acordo ainda com o autor supracitado, as razões dadas aos alunos para desistirem de um comportamento podem ser mais rapidamente aceites se elas referirem as necessidades decorrentes da actividade que está a ser realizada e se mostrarem congruência com as regras existentes na aula. Proteger-se-á, assim, o professor de desafios, relevando a sua responsabilidade pela manutenção das regras, como se se tratasse de uma realidade independente das preferências pessoais. Deste modo ajuda-se a persuadir o aluno de que o que se rejeita é o comportamento e não a sua pessoa, evitando-se assim a sua reacção hostil face à intervenção do professor.

⁶⁰ Convém referir, que as abordagens pedagógicas e psicológicas de filiação humanista (Gordon, 1988) e cognitivo-desenvolvimental (Piaget, 1932) criticam abertamente o uso deste tipo de consequências, por supostamente terem efeitos negativos no desenvolvimento moral dos alunos e na sua motivação intrínseca para terem um comportamento conforme às normas em vigor no território escolar.

professores (*elogios e diálogo persuasivo*). Falo-emos procurando mobilizar, tanto quanto possível, dados de natureza empírica evidenciados no contexto da investigação realizada dentro ou próximo da linha da *classroom management*, não raro, acusada, como refere Santos (op. cit. : 79), por fazer poucas sugestões quanto ao modo como se pode lidar com o comportamento inadequado quando ele se produz.

Tratando-se de estratégias que, sendo embora de carácter remediativo ou mesmo correctivo, podem, no entanto, ter uma função preventiva, no sentido de impedir o avanço de qualquer indício de perturbação da aula. Essa função torna-se mais evidente quando, ao empregarem este tipo de estratégias, os professores actuam em conformidade com as principais indicações que têm vindo a emergir na literatura sobre esta matéria.

Relativamente às reprimendas uma questão desde logo se coloca: *a sua comunicação aos alunos deve ser pública ou privada?*

Numerosas reprimendas ou repreensões dadas a um aluno na presença dos colegas podem perturbar a aula tendo o efeito contrário⁶¹ ao pretendido pelos professores. Um professor pouco eficaz para conseguir manter os alunos nas tarefas durante 25% do tempo, dá, como constatou Kounin (1983), cerca de mil reprimendas por dia. Como sustenta Mick McManus (op. cit: 96), com base na evidência empírica por si revista, quando se verifica algum impacto positivo das reprimendas públicas e em voz alta sobre o comportamento de indisciplina é porque elas são raras e inesperadas, comunicando, ao invés, fraqueza, por parte do professor, se são frequentes. Daí que, tal como qualquer intervenção efectiva do professor, uma reprimenda dada publicamente deve ser "abrupta, curta e não convidar a comentários ou discussões pelos alunos" (Doyle, 1986: 421).

As reprimendas suaves e privadas, preferivelmente na ausência de audiência, são mais eficazes. Isto mesmo demonstraram O' Leary et al. (1970), citados por Cohen & Manion (1977), num estudo com alunos considerados indisciplinados. Neste estudo os autores avaliaram a eficácia comparativa das reprimendas em voz alta ouvidas pelos outros alunos e reprimendas em voz baixa só ouvidas pelos próprios prevaricadores. Com a utilização deste último tipo de reprimendas, a frequência de comportamentos indisciplinados baixou. Comentando este estilo de disciplinação Mick McManus (Id., Ibid.), advoga a sua utilidade por evitar um "ripple effect" negativo, que poderia conduzir "a excitar os outros alunos, cuja continuada necessidade de atenção não pode ser negligenciada".

⁶¹ Pode gerar atitudes de "retaliação" e de "retribuição" (Werthman, 1984; Marsh et al., 1978).

Os próprios alunos, como mostram alguns estudos, sobre as suas representações no âmbito da indisciplina escolar, estão com frequência contra a utilização de reprimendas públicas⁶².

O que estes resultados, provenientes de linhas de pesquisa diferenciadas, evidenciam é que é preciso evitar que os alunos ressintam as intervenções do professor como ataques à sua auto-estima, pelo que, todas as estratégias com essa finalidade devem ser utilizadas. É o caso, segundo o autor atrás citado, das retroacções simples, que são intervenções em que o professor focaliza preferencialmente a atenção na correcção do comportamento em vez de criticar o indivíduo, o que exige algum equilíbrio e objectividade da parte de quem utiliza esta estratégia, nem sempre passível de ser usada, dado que, como refere Caspari (1976), apud Mick McManus (op. cit: 95), “separar uma perspectiva da pessoa de uma perspectiva do comportamento é muito difícil”.

Não será também despreciando o clima afectivo vivido na sala de aula, em particular a relação entre a atitude de quem faz a reprimenda ou a censura e a carga afectiva percebida pelo aluno. Embora não possua dados empíricos rigorosos e fidedignos sobre esta matéria, pude, repetidas vezes, ao longo destes anos em que tenho realizado observações em sala de aula, verificar que se o professor quando utiliza estes procedimentos disciplinares mostra interesse e uma atitude de desvelo para com o aluno (o que é acentuado pelo tom de voz e pela linguagem não-verbal), este, mesmo sendo considerado indisciplinado, reage, na maior parte dos casos, positivamente.

Se se pretende combater a indisciplina sem pôr em causa a dignidade dos alunos e estimular o seu maior envolvimento nas tarefas da aula, há uma contradição entre o uso repetido de reprimendas e de ameaças pelo professor e estas intencções. Além do mais este

⁶² Neste conjunto de estudos não podem ser ignorados os resultados de uma pesquisa levada a cabo por Turco & Elliot (1984) com finalidade de investigar a influência da raça, sexo e nível de escolaridade no julgamento dos alunos sobre os vários métodos utilizados pelos professores para controlar dois tipos de comportamentos de indisciplina: incomodar os os colegas e destruir material escolar dos outros. A um total de 225 alunos do quinto ano, 228 do sétimo e 240 do nono foi aplicado um questionário no qual se apresentava um conjunto de estratégias que supostamente o professor pode utilizar para lidar com este tipo de comportamentos. Através da análise estatística os autores constataram que, em geral, os alunos não consideravam que a repreensão em público fosse um método adequado para mudar os comportamentos de indisciplina.

De salientar que a posição pouco favorável em relação ao uso de estratégias que comportem, do ponto de vista dos alunos, um carácter punitivo, foi confirmada num estudo de Brantingler (1991). A partir das entrevistas realizadas com 74 adolescentes de níveis sócio-económicos contrastados o autor verificou que, pelo menos, da parte dos alunos pertencentes a estratos sócio-económicos mais baixos, havia uma atitude negativa face às estratégias punitivas, que consideravam excessivas e desproporcionadas em relação ao tipo de comportamentos habitualmente praticados.

estilo de actuação disciplinar constitui, como salienta Caldeira (op. cit.: 28), um factor ansiogénico e desmotivador para o próprio professor.

As estratégias mais recomendadas, na perspectiva de não se atentar contra a auto-estima dos alunos e de se promover um clima positivo na sala de aula, são aquelas em que se utiliza o diálogo persuasivo e o elogio dado regularmente de forma adequada⁶³ para reforçar respostas alternativas aos comportamentos de indisciplina (Dunkin & Biddle, 1974; Brophy & Evertson, 1976; Rosenshine, 1976; - citados por Good & Brophy, 1984: 193). Se da parte dos professores nem sempre esta perspectiva é perfilhada, como mostra a investigação⁶⁴ e como temos, de resto, verificado nos múltiplos contactos que com eles temos mantido ao longo destes últimos anos, do lado dos alunos há evidência empírica, em trabalhos no domínio das representações sobre a indisciplina⁶⁵, que mostra o seu apoio à utilização deste tipo de estratégias.

Estes dados no domínio das representações vêm, de resto, ao encontro dos resultados obtidos através de um amplo conjunto de estudos em 500 escolas norte-americanas pela *Comissão sobre Disciplina Escolar de Phi Delta Kappa* (1982). Os elementos de carácter empírico, obtidos pelos investigadores que participaram nesta pesquisa, mostraram que nas escolas consideradas eficazes, a promoção da disciplina era devedora de uma atitude positiva dos professores face aos alunos, ocupando os reforços um papel mais importante do que as sanções.

⁶³ Fazendo eco de várias críticas ao modo como o elogio é utilizado, Good e Brophy (op. cit.: 194-196) sentiram-se na necessidade de fazer um inventário exaustivo sobre as formas positivas de que deverá estar revestido este procedimento disciplinar.

⁶⁴ Como salienta Caldeira (op. cit.: 57-58) a investigação sobre esta matéria mostra que os professores reagem pouco aos bons comportamentos dos alunos (Brophy, 1981; Houghton et al., 1988), por considerarem que, estando esses comportamentos de acordo com a cultura vigente na escola, não é necessário intervir através de estratégias de encorajamento (Rutter, et al., 1979; Caffyn, 1989; Brophy, 1996).

⁶⁵ Vão neste sentido os dados obtidos por Amado (1998), no seu estudo de carácter longitudinal com alunos do 3º ciclo de uma escola secundária da Região Centro do nosso país. Este investigador constatou o facto dos alunos se pronunciarem favoravelmente em relação ao elogio dado pelo professor, quando o comportamento dos alunos é conforme às regras que devem pautar as relações sociais e o trabalho na aula e, desfavoravelmente, em relação aos castigo, quando o comportamento configura alguma infracção ou desvio a essas regras.

Também Isabel Freire (1990) confirmou num estudo com 290 alunos do terceiro ciclo de uma escola secundária de Lisboa, que, de um modo geral os alunos preferem estratégias não punitivas, manifestando-se claramente favoráveis ao reforço dos bons comportamentos e ao diálogo persuasivo no final da aula. Outra conclusão importante, retirada pela autora, é a de que as modalidades de controle disciplinar declaradas pelos professores como sendo as mais frequentemente utilizadas são aquelas a que os alunos atribuem menor eficácia, o que comprova a existência de diferenças na percepção por parte dos principais protagonistas da relação pedagógica.

As ideias que temos vindo a expor foram corroboradas pelos resultados obtidos por King et al. (1990), numa pesquisa conduzida junto de alunos australianos com idade compreendida entre os 8 e os 16 anos. Ao avaliarem, através de um questionário, a posição dos alunos face a quatro tipos de estratégias (permissividade, diálogo entre professores e alunos, "time out" e castigo físico) passíveis de serem utilizadas na sala de aula, verificaram que o diálogo entre professores e alunos era significativamente mais aceitável do que qualquer uma das restantes estratégias. Constataram, ainda, que a aceitação concedida pelos alunos ao "time out" era significativamente superior ao castigo físico e à permissividade, sendo esta estratégia a que recolheu menos preferências.

No entanto, as reprimendas e as ameaças têm habitualmente uma maior predominância nas estratégias de disciplinação. Mick McManus (op. cit: 175), encontrou um ratio de 2 reprimendas para um elogio na sala de aula, por parte dos professores. Num conjunto de observações realizadas em 1995 com 9 professores de diferentes disciplinas que lecionavam o 7º ano de uma escola E. B. 2/3 de Beja constatei, em relação a alunos considerados indisciplinados, a existência de um ratio de 1 elogio para 7 reprimendas.

De sublinhar, conforme mostraram os trabalhos de Morine-Dershimer & Tenenberg (1981), que o elogio é mais provável de ser distribuído a alunos com bons resultados e estatuto escolar elevado do que com baixos resultados e com fraco estatuto escolar. A esta situação não será alheio o papel mediador das expectativas dos professores, cujos efeitos negativos, conforme tem sido recorrentemente evidenciado (apesar de alguma controvérsia) desde a célebre obra de Rosenthal e Jacobson (1968) *Pygmalion on the Classroom*, se manifestam através de um tratamento discriminatório, por meio tanto da linguagem verbal como não verbal do professor (efeito Golem). Este tratamento desigual, à luz dos resultados da investigação (Brophy & Good, 1974), exerce um efeito modelador no comportamento e nos resultados académicos dos alunos, tendendo a reforçar as expectativas que o professor deles possui, em particular, com os chamados professores “*sobreactivos*” (*overactive teachers*)⁶⁶, na designação de Brophy & Good (1974: 303), os quais possuem, desde o princípio do ano, expectativas rígidas e fixas sobre os alunos.

Sendo conhecida a relação entre estas variáveis e o estatuto social das famílias dos alunos (Good, 1983, cit. por Sprinthall & Sprinthall (1993: 368-369), e sabendo-se, pelos trabalhos de Brophy & Evertson (1974) e de Evertson et al. (1978), que são os alunos provenientes de estratos sociais baixos quem beneficia mais com o elogio, seria desejável que os professores procurassem manifestar expectativas flexíveis sobre os alunos e revelar-se disponíveis para anular os efeitos das expectativas negativas, interagindo com todos eles, em particular com os mais desfavorecidos social e escolarmente.

⁶⁶ Brophy & Good (op. cit.: 303) perante as diferenças dos professores no tocante às expectativas que elaboram face aos alunos definem três categorias de professores e que são, para além dos *sobreactivos*, os *proactivos* e os *reactivos*, querendo significar com estas duas últimas categorias, respectivamente: os professores (*proactivos*) que manifestam expectativas flexíveis face aos alunos, dando particular atenção na sua actuação docente aos mais fracos; e os professores (*reactivos*) que são flexíveis nas suas expectativas, embora deixem o domínio da aula aos melhores alunos.

Face a este conjunto de dados, a conclusão lógica é a de que os professores devem ser mais generosos no uso do elogio, promovendo um clima de sala de aula mais positivo e caloroso.

Adverte-nos, no entanto, Mick McManus (op. cit), para a relatividade desta injunção, dado que, no caso dos alunos mais velhos o elogio deve ser usado com cuidado, porque enquanto os alunos dos primeiros anos de escolaridade ficam orgulhosos por agradar aos professores, aqueles respondem melhor ao elogio dado com discrição e até mesmo em privado, o que se explicaria pelo facto de, segundo o autor, os alunos pretenderem cultivar junto dos colegas uma imagem de rebeldia e de oposição aos adultos.

Para além de ser dado de forma discreta, com os alunos mais velhos, ao contrário do que se passa com os dos primeiros anos de escolaridade, o elogio deve, como sublinha Knoff (1987: 126) ⁶⁷, ser específico ⁶⁸, contingente e sincero e estar, como defende Gordon (1998: 21), de acordo com a sua auto-estima. De referir, que os trabalhos de Becker & Armstrong (1968) e Brophy (1981) mostraram que para os primeiros anos de escolaridade o elogio dado de forma não específica e não contingente possibilita um incremento dos comportamentos apropriados.

Em síntese, as intervenções dos professores através da utilização de medidas habitualmente consideradas remediativas, podem revestir um carácter preventivo quando são usadas para procurar impedir que os comportamentos inapropriados de menor gravidade, num efeito de escalada, aumentem de extensão, intensidade e diversidade. Nesta perspectiva, a actuação do professor deve pautar-se pela discrição, brevidade e moderação, evitando ataques à auto-estima e dignidade dos alunos, de molde, a que, tal como já sublinhámos em passagens anteriores da presente revisão bibliográfica, os “programas de acção” que devem presidir a uma aula não sejam sobrepujados por “programas de acção” referentes ao restabelecimento da ordem.

⁶⁷ Baseando-se na revisão efectuada por Brophy (1981) sobre a investigação relativa ao elogio dado pelo professor aos alunos.

⁶⁸ Especifica o comportamento que está a ser elogiado de modo a que os alunos estabeleçam uma relação directa entre antecedente e consequente.

4 - A Investigação das Implicações Práticas dos Resultados Relativos à Pesquisa sobre a *Classroom Management*

Tendo a investigação sobre a *classroom management* permitido concluir que há um conjunto de estratégias cuja utilização pode contribuir para a criação efectiva de um clima de ordem na sala de aula, é natural que muito pragmaticamente se coloque a questão de saber se serão transferíveis os resultados deste tipo de investigação para as práticas de disciplinação dos professores e para a melhoria do comportamento dos alunos.

A resposta a esta questão, tem vindo a ser tentada por alguns autores, através de trabalhos de carácter empírico, de que a seguir daremos conta. Saliente-se que a orientação destes trabalhos, aceitando ou não as críticas que, com inusitada frequência, têm sido dirigidas à pesquisa educacional, devida à percebida falta de impacto de alguma investigação deste tipo nas práticas da escola e da sala de aula, integra-se numa lógica que considera não ser uma inevitabilidade a chamada “discrepância entre a teoria e a prática”. O ponto de vista assumido é o de que deveria haver uma observável influência dos resultados da pesquisa na vida escolar, através da sua apropriação pelos professores, constituindo-se, assim, como um factor de mudança das suas práticas.

4. 1. - A Investigação no Âmbito do *Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas*

De entre os trabalhos que têm vindo a ser realizados dentro desta linha de estudos é forçoso mencionar, pela sua importância, os que foram desenvolvidos no âmbito do COMP (Classroom Organization and Management Program), pelos investigadores do Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas e que são passados em revista por Evertson (1995) na obra *Classroom Organization and Management Program. Revalidation Submission to the Program Effectiveness Panel*⁶⁹.

O COMP é essencialmente um programa que proporciona materiais e sessões de formação em serviço a professores, que desejem melhorar as suas competências de gestão, e a interlocutores técnicos que pretendam realizar actividades visando o desenvolvimento profissional dos professores.

⁶⁹ Esta obra constituiu a principal fonte para a redacção desta parte da presente revisão de literatura.

Baseando-se nos princípios postos em evidência pela pesquisa de carácter empírico de que atrás damos conta, os principais objectivos do programa são ajudar os professores a melhorar as suas competências de gestão e de instrução. Pretende também um maior envolvimento dos alunos na tarefa, a redução dos seus comportamentos disruptivos⁷⁰ e inapropriados⁷¹, a promoção da responsabilidade dos alunos pelo trabalho académico e pelo comportamento, e a melhoria da sua realização escolar.

Para a consecução destes objectivos o COMP envolve os participantes na (1) avaliação e identificação de problemas em áreas que constituam preocupação para os professores; (2) análise dos resultados da investigação educacional; (3) discussão e resolução de hipotéticos problemas através de estudo de casos; (4) aplicação dos princípios da gestão eficaz à sua própria sala de aula.

Os destinatários deste programa participam habitualmente num mínimo de 18 horas de formação acelerada, distribuídas por dois dias, antes do início do ano escolar, e por um dia de *follow-up*, após um período de aplicação das estratégias recomendadas de seis a 18 semanas.

A validação do COMP ocorreu em 1989 para os níveis de ensino correspondentes em Portugal aos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Desde então e até ao ano lectivo de 1993-94 o programa envolveu um total de 5870 professores em 2900 escolas, tendo o seu impacto sido avaliado em cerca de 442000 alunos. Tem vindo a ser aplicado para revalidação desde 1989 para os mesmos níveis de ensino, e também para o ensino secundário, pré-escolar e Educação Especial.

O COMP foi originalmente desenvolvido através de uma série de estudos conduzido através do Research & Development Center for Teacher Education, The University of Texas, Austin, e o Arkansas Department of General Education, Little Rock, Arkansas. A pesquisa foi conduzida em três fases, cada uma das quais será descrita a seguir.

⁷⁰ "Comportamento disruptivo" é definido, neste programa, como o comportamento que interfere com as actividades de ensino de um professor ou de aprendizagem de dois ou mais alunos. São excluídos desta definição os comportamentos que envolvem somente um ou dois alunos, tais como: falar baixo com um colega, passar uma mensagem escrita a outro colega.

⁷¹ "Comportamento inapropriado" significa, neste programa, todo o tipo de comportamento não disruptivo que é contrário às regras e procedimentos em vigor na sala de aula. Alguns dos comportamentos inapropriados típicos incluem: estar fora do lugar, mascar pastilha elástica, falar baixo com um colega, ler textos fora da tarefa prescrita. Ou seja, incluem todos os comportamentos auto-centrados e todos os comportamentos que afastam da tarefa até dois alunos.

Período de 1977 a 1983

Fase 1: Incluiu dois estudos, a que já fizemos referência em pontos anteriores, de carácter descritivo e correlacional (Classroom Organization Study - COS, 1977-78-, Jr. High Classroom Organization Study -JHCOS-, 1978-79), relativos, respectivamente, ao ensino elementar e aos segundo e terceiro ciclos. Os observadores conduziram um conjunto de observações ao longo do ano escolar para detectar as práticas específicas de gestão da aula dos professores e correlacionaram essas práticas específicas com comportamentos dos alunos (e.g., envolvimento na tarefa, comportamentos inapropriados e disruptivos e realização escolar). Verificaram-se correlações significativas entre as práticas específicas dos professores e o comportamento dos alunos, quer académico quer social (Emmer et al., 1980; Evertson & Emmer, 1982).

Fase 2: Os dados da fase um bem como os resultados de outros estudos realizados anteriormente, em especial os de Kounin, proporcionaram o conteúdo para os materiais das sessões de formação e para a elaboração do manual do professor a serem testados na fase dois, que envolveu dois estudos experimentais de campo, um no ensino elementar (Classroom Management Improvement Study -CMIS-, 1981), outro nos 2º e 3º ciclos (Jr. High Management Improvement Study -JHMIS-, 1982). Nestes estudos os grupos experimentais de professores receberam um manual e dois *Workshops* no início do ano escolar. Os dados recolhidos demonstraram que, em ambos estudos, os professores nos grupos experimentais não só usaram estratégias e procedimentos de gestão eficaz da sala de aula com uma frequência significativamente mais elevada do que os professores dos grupos de controle, mas também os seus alunos mostraram diferenças estatisticamente significativas em comparação com os dos grupos de controle, denotando aqueles um maior envolvimento na tarefa, menos comportamentos inapropriados e disruptivos e mais elevada realização escolar (Evertson et al., 1983; Emmer et al., 1983).

Fase 3: Pretendeu-se nesta fase da investigação disseminar o programa testado na fase dois. Neste sentido, três Distritos Escolares de Arkansas participaram em dois estudos experimentais de campo (Classroom Management Training for Elementary Teachers - CMTET-; Classroom Management Training for Secondary Teachers -CMTST-), tendo sido feita formação a professores adstritos a estas circunscrições escolares, que, por seu turno,

desdobraram a formação recebida. Os estudos conduzidos nesta fase produziram resultados semelhantes aos da fase dois; os professores nos grupos experimentais usaram práticas de gestão significativamente mais eficazes do que os dos grupos de controle e tiveram menos comportamentos fora da tarefa e menos comportamentos inapropriados por parte dos seus alunos do que os dos grupos de controle (Evertson, 1985; 1989).

Período de 1989 a 1994

Desde a sua validação original em 1989, o refinamento do programa tem continuado conduzindo a seis estudos, realizados até ao ano lectivo de 1993-94, do mesmo tipo dos que foram mencionados nas fases dois e três, visando avaliar o impacto da utilização de estratégias de gestão eficaz da sala de aula para os mesmos níveis de ensino, e também para o ensino secundário, pré-escolar e Educação Especial.

Estes estudos foram conduzidos em várias escolas de Metropolitan Nashville: uma num distrito rural e as restantes em várias zonas de Ohio

Cada um dos seis estudos referidos seguiu um formato idêntico aos dos estudos das fases dois e três. Os professores nos grupos experimentais participaram em *Workshops* antes da abertura do ano escolar. Aos participantes dos *Workshops* foi-lhes pedido para não partilharem materiais ou para discutirem o conteúdo da formação recebida com os professores dos grupos de controle. Os dados de observação foram recolhidos desde o primeiro dia de aulas para todos os elementos da amostra, tendo sido dada ênfase especial às primeiras oito semanas. Em quatro estudos as observações (cada uma delas correspondendo a uma hora de aula) foram realizadas ao longo do ano e, nos outros dois, somente até Dezembro. Os observadores foram treinados para usar uma variedade de instrumentos de registo e recolha de dados: *registos narrativos*, *escalas de avaliação da gestão da sala de aula*, *registos das taxas de envolvimento dos alunos na tarefa*, e *escalas de avaliação dos seus comportamentos inapropriados e disruptivos*.

Os resultados provenientes deste conjunto de estudos indicaram, tal como os que tinham sido obtidos para os que foram realizados nas fases dois e três do período anterior, que os professores envolvidos no programa de formação apresentaram melhorias significativas no uso de uma grande parte das competências de gestão eficaz da aula, em especial, no que diz respeito, à sua capacidade para monitorar o trabalho dos alunos, proporcionar mais transições suaves entre actividades e orquestrar as aulas de modo a que pudessem ter um foco mais

orientado para as tarefas. Por outro lado, nestes estudos, as aulas dos professores dos grupos experimentais mostraram a existência, por parte dos alunos, de menos comportamentos inapropriados e disruptivos, mais alto envolvimento nas tarefas académicas e melhor realização escolar, quando comparadas com as dos grupos de controle que não beneficiaram deste tipo de formação.

Limites deste tipo de programas

Estes resultados sugerem que a pesquisa baseada na *Classroom Management* pode ajudar muitos professores a estabelecer um melhor envolvimento para a aprendizagem nas salas de aula dos vários ciclos de escolaridade.

No entanto, os programas de formação que acabámos de descrever e que foram criados para transferir os resultados deste tipo de investigação para as práticas dos professores, apresentam algumas limitações que não podem ser ignoradas, como pudemos verificar através da análise que realizámos ao Junior High Management Improvement Study – JHMIS, conduzido para os 2º e 3º ciclos⁷² por Emmer et al., 1983. De entre essas limitações avultam, desde logo, as que dizem respeito à verificação dos seus efeitos a longo prazo. Para se compreender o alcance destas considerações é necessário caracterizar, ainda que sucintamente, este estudo.

Numa breve nota, refira-se que o Junior High Management Improvement Study envolveu duas escolas distritais urbanas em duas cidades do sudoeste dos Estados Unidos durante o ano escolar de 1981-82, e incluiu uma amostra de 18 professores no grupo experimental e 20 no de controle. Aos professores do grupo experimental foi distribuído, antes do começo do ano lectivo, um manual contendo informações sobre diferentes aspectos da gestão e organização da aula postos em evidência pela pesquisa empírica. Este manual e duas acções de formação (visando fundamentalmente fornecer esclarecimentos sobre o modo como ele deveria ser usado), cada uma com uma duração de cerca de duas horas e meia, realizadas no princípio do ano escolar, foram o tratamento para o grupo experimental de

⁷² A opção por dar relevo a este trabalho de carácter empírico, nesta matéria, justifica-se, desde logo por se tratar da pesquisa que inaugurou uma série de estudos para estes graus de ensino e por constituir a matriz dos que se seguiram, pois não se verificaram, ao que pudemos apurar, nos estudos subsequentes alterações de fundo às características estruturais que marcaram aquela pesquisa fundadora. Esta opção justifica-se também pelo facto de ser o estudo em relação ao qual pudemos recolher mais documentação.

professores. É de salientar, que, desde o princípio da acção, foi pedido aos professores do grupo experimental para por em prática as estratégias recomendadas no referido manual

Depois de ter verificado, através de várias observações que os professores do grupo experimental procuravam desenvolver nas suas aulas estas estratégias, foram feitas duas grandes avaliações sobre os efeitos deste programa: ao fim de dois meses e a meio do ano lectivo.

A avaliação feita a meio do ano lectivo a que se reporta o estudo, revelou-se menos favorável do que a que tinha sido realizada ao fim de dois meses, não tendo sido praticamente encontradas, ao contrário do que aconteceu nesta avaliação, diferenças significativas entre os professores dos grupos experimental e de controle. Tal facto, embora não pondo em causa a possibilidade de transferência dos resultados da investigação sobre a *Classroom Management* para a actuação prática dos professores, questiona o modo como a formação visando esse objectivo foi realizada, deixando entender que aspectos como a curta duração, o carácter essencialmente informativo, a existência de poucas oportunidades para a reflexão sobre as práticas dos formandos e para o apoio e encorajamento continuados por parte do formador, são características (apresentadas pelo JHMIS) que, de acordo com a investigação de Fullan (1991) sobre as razões dos fracassos das iniciativas de formação permanente, não devem ser predominantes em programas de formação de professores com este ou com qualquer outro tipo de objectivos. De resto, os efeitos positivos de um programa como o JHMIS só são possíveis, como os próprios autores (Emmer et al., 1983) reconhecem, devido ao facto da intervenção se focalizar em aspectos que representavam um nível elevado de preocupação para os professores que faziam parte da amostra e porque os conteúdos do manual foram percebidos como apropriados.

Estas limitações tornaram-se ainda mais evidentes quando se tratou de avaliar os efeitos deste programa numa subamostra do grupo experimental constituída por dez sujeitos, destinada a testar se seria possível ajudar professores que, simultaneamente, apresentassem dois tipos de características: (1) experiência profissional de vários anos; (2) reconhecidamente fossem portadores de dificuldades no uso das estratégias de gestão e organização da aula.

Os resultados relativos a esta componente do estudo, ao mostrarem a inexistência de diferenças entre os grupo experimental e de controle colocam algumas reservas ao prosseguimento de programas deste tipo, especialmente para professores que devido aos seus anos de prática têm mais dificuldade em aceitar propostas que não confirmem as suas conceptualizações ou saberes tácitos sobre o modo como se deve agir face à indisciplina dos

alunos, necessitando, por isso, de acções de formação com características que se opõem ponto por ponto às que anteriormente foram enunciadas a propósito do JHMIS: articularem dialecticamente a acção e a reflexão, serem de longa duração e terem um carácter continuado, para permitirem que os sujeitos em formação contrastem as novas estratégias com as que habitualmente utilizam, num ambiente securizante e com o apoio e o encorajamento dos formadores.

4. 2. - Um estudo quasi-experimental realizado por Griffin e Barnes

Depois de se ter procurado apresentar, no ponto 3. 1., um quadro geral do conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo *Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas*, que testavam o grau de transferência para a prática pedagógica dos resultados obtidos sobre a *Classroom Management*, no âmbito da investigação de carácter descritivo/correlacional anteriormente realizada, vamos agora debruçar-nos com algum detalhe sobre um estudo conduzido por Griffin & Barnes que apresenta algumas características que o distinguem dos que foram realizados no âmbito do COMP.

Sem a responsabilidade directa do Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas, embora com a sua colaboração, foi conduzido por Griffin & Barnes (1986), no ano lectivo de 1982-83, uma pesquisa quasi-experimental denominada CTP (*Changing Teacher Practice*) para testar o impacto da introdução nos contextos reais de ensino dos resultados da investigação relativa à eficácia docente e às escolas eficazes. Proporcionando formação, sobre os principais resultados da investigação atrás referida, a técnicos que exerciam funções de orientação pedagógica, pretendia-se mudar as suas práticas e, por intermédio destas mudanças, obter efeitos positivos na actuação dos professores e no comportamento dos alunos.

Amostra

Dez técnicos com funções já referidas foram emparelhados de acordo com as características sócio-económico-culturais da escola onde desenvolviam a sua actividade, experiência anterior, número de anos na função actual, sexo, e reputação profissional. Os membros de cada par foram depois distribuídos aleatoriamente pelos grupos de controle (n=5) e experimental (n=5). Na perspectiva de novos desenvolvimentos do estudo, cada membro

desta sub-amostra seleccionou dois professores com quem iria ficar associado, pelo que, a sub-amostra total do professorado se situou em 20, correspondendo a um $n=10$ para cada grupo (experimental e de controle). Da amostra fazia parte um número não especificado⁷³ de alunos para cada professor.

A Intervenção

A intervenção constou de duas partes: (1) uma acção de formação dirigida aos cinco técnicos do grupo experimental, conduzida três semanas antes de ter tido início o ano escolar de 1982-83; (2) desdobramento desta acção, por parte de cada um dos técnicos, aos professores com quem se encontravam associados.

A primeira parte foi considerada pelos autores o fulcro da intervenção. Consistiu de uma semana de imersão dos formandos nos resultados da pesquisa relativa à eficácia docente e à eficácia das escolas.

Os resultados referentes à pesquisa sobre a eficácia docente foram apresentados através de registos vídeo, registos narrativos de sala de aula, leitura e discussão de textos de manuais baseados neste tipo de investigação (Evertson et al., 1981; Good et al., 1977). Estímulos semelhantes foram utilizados para a apresentação dos resultados referentes à pesquisa sobre as escolas eficazes.

Nestas sessões, os membros do Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas deram algum relevo à identificação de competências observáveis dos professores. Um "Workshop" de 3 horas, requirido pelos membros do grupo experimental da primeira sub-amostra, foi realizado para adquirirem mais competências no reconhecimento dos comportamentos de ensino considerados eficazes pela pesquisa empírica realizada no âmbito da "classroom management".

Durante as diferentes sessões de formação, os técnicos pertencentes ao grupo experimental foram solicitados a elaborar um plano de acção para as suas escolas, tendo em conta não só os dados da investigação mas também a sua análise sobre as principais prioridades das escolas onde desenvolviam as suas funções.

A segunda parte da intervenção iniciou-se no momento em que os dois grupos de técnicos com funções de orientação pedagógica começaram a desenvolver as suas actividades

⁷³ Na literatura que consultámos (Griffin e Barnes, op. cit.) não foi possível apurar qual o número de alunos que faziam parte da amostra.

com os professores a que ficaram associados, tendo o grupo experimental posto em prática os planos elaborados durante a acção de formação. Planos esses que incluíam uma atenção especial às variáveis relativas à escola e à sala de aula evidenciadas pelos dados da investigação.

Recolha de dados

Foram recolhidos dados de natureza qualitativa e quantitativa desde o primeiro dia de aulas. Todos os técnicos e todos os professores envolvidos no estudo fizeram diários, desde o início do ano escolar até Fevereiro, sobre aspectos factuais e impressionísticos relacionados com as actividades em que participaram. Quer os técnicos quer os professores responderam a um questionário sobre a sua história pessoal e profissional. Os professores, especificamente, responderam a um questionário que procurava captar dados sobre a sua planificação para o princípio do ano lectivo e sobre a percepção da sua auto-eficácia para ensinar os alunos.

Os professores, dos dois grupos (de controle e experimental), foram observados nas suas salas de aula periodicamente⁷⁴ desde o início do ano lectivo até Janeiro. Para a realização destas observações foi utilizado o BTOI, um instrumento elaborado por Barnes (Barnes, 1983). O BTOI foi usado para a notação de frequências de comportamentos do professor em 10 categorias: *planificação e preparação para a leccionação das matérias*, apresentação dos conteúdos, *interacção professor-alunos*⁷⁵, *conduzir a prática*⁷⁶, *conduzir o trabalho do aluno no lugar*, *promover a responsabilidade dos alunos pela realização das suas tarefas*, *organizar a sala de aula*⁷⁷, *apresentar regras e procedimentos para a regulação do comportamento disciplinado*, *promover a responsabilidade dos alunos pelo seu comportamento de disciplina*, *reagir ao comportamento inapropriado e disruptivo dos alunos*. De sublinhar, que as primeiras seis categorias se referiam a comportamentos de ensino e as quatro restantes a comportamentos relacionados com a criação e manutenção de um clima de ordem na sala de aula.

⁷⁴ Foram obtidas doze horas de observação para cada professor: 4 horas durante as duas primeiras semanas, 4 horas em Outubro, 4 horas em Janeiro.

⁷⁵ Trata-se fundamentalmente de registar o tipo de questões colocadas pelos professores aos alunos, bem como o tipo de respostas dadas pelos professores às questões e comentários dos alunos.

⁷⁶ Refere-se à orientação prestada pelo professor aos alunos imediatamente após ter apresentado uma determinada tarefa ou problema.

⁷⁷ Diz respeito à planificação do professor para a introdução de regras e procedimentos reguladores do comportamento de disciplina.

As observações também incidiram sobre os alunos, procurando-se uma estimativa do seu comportamento no terreno, através da utilização de um instrumento denominado SER (Student Engagement Rating). Não foram considerados, neste estudo, para efeitos de recolha de dados sobre os alunos, os comportamentos inapropriado e disruptivo, ao contrário do que aconteceu com a investigação directamente realizada no âmbito do COMP.

Resultados

Em termos dos efeitos da intervenção no comportamento dos professores, foram encontradas diferenças significativas a favor do grupo experimental em quatro das dez variáveis em observação, constantes do BTOL: planificação e preparação para a leccionação das matérias, apresentação dos conteúdos, organizar a sala de aula, apresentar regras e procedimentos para a regulação do comportamento disciplinado. Ou seja, as primeiras duas variáveis referiam-se a comportamentos de ensino e as duas últimas a comportamentos relacionados com a criação e manutenção de um clima de ordem na sala de aula. De referir, que nas restantes variáveis ligadas a esta área (promover a responsabilidade do aluno pelo seu comportamento de disciplina e reagir ao comportamento inapropriado e disruptivo dos alunos) foram encontradas diferenças entre os dois grupos, embora ligeiras.

Do ponto de vista dos efeitos da intervenção no comportamento dos alunos, o grupo experimental esteve mais frequentemente na tarefa em actividades académicas (e.g., completar o trabalho no lugar) do que o grupo de controle, enquanto o grupo de controle esteve mais frequentemente na tarefa em actividades procedimentais (e.g., preparar-se para deixar a sala). Em nenhum caso estas diferenças foram estatisticamente significativas.

A partir destes dados, pode concluir-se que, não obstante a inexistência de diferenças significativas no comportamento dos alunos, a transferência de resultados da pesquisa empírica, relacionada com a *Classroom Management*, para a actuação prática dos professores é possível mesmo num contexto de intervenção secundária. Nesta suposta desvantagem residiu, como defende Griffin (1987), uma das principais virtualidades deste programa em relação a outros desenvolvidos no âmbito do COMP. De acordo com esta autora, o facto de se ter dado aos técnicos de supervisão a oportunidade de, durante as sessões presenciais, tomarem contacto com os resultados da investigação empírica e de lhes ter sido pedido para

desenvolverem um plano para adaptarem a informação recebida aos contextos de cada escola, permitiu que estes técnicos, posteriormente, nos seus contactos com os professores, fossem menos tentados a prescrever de forma indiscriminada tudo quanto eles próprios tinham aprendido, o que contrasta com o que se passou em muitos dos estudos realizados no âmbito do COMP, que requeriam que todos os professores usassem o mesmo conjunto de prescrições para a prática pedagógica. Assim, um programa que fora primariamente dirigido a técnicos de orientação pedagógica, ao ser desdobrado para professores, pode ter ganho em eficácia porque a sua validade ecológica aumentou devido ao facto de não se ter ignorado o efeito mediador, para a prática docente, das condições concretas em que estes protagonistas da relação pedagógica desenvolvem a sua acção.

4. 3. - Um estudo realizado em Portugal no âmbito da formação inicial de professores

Em Portugal merece, pelo seu interesse, que seja feita uma referência a um estudo desenvolvido por Santos (1999), no âmbito da formação inicial de professores.

O estudo realizado por esta investigadora envolveu quatro estagiárias da Licenciatura em Ensino de Física e Química da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Tratou-se de uma investigação que procurou, fundamentalmente, testar as potencialidades da formação centrada em competências de gestão da aula no aperfeiçoamento das práticas de prevenção da indisciplina em professoras na fase de pré-serviço. Secundariamente procurou testar se essa formação tinha efeitos positivos no comportamento dos alunos.

O comportamento dos alunos foi operacionalizado em termos do seu envolvimento, ou não, na tarefa.

A intervenção formativa foi precedida de um diagnóstico de situação que comportou duas fases: (1) detecção das percepções dos orientadores das estagiárias, através de entrevista, sobre as competências mais importantes para uma gestão adequada da aula e sobre as dificuldades percebidas por si, neste âmbito, nas quatro alunas-futuras-professoras; (2) detecção das dificuldades manifestadas pelas estagiárias nestas competências, dificuldades essas inferidas a partir quer de dados de observação naturalista e sistemática recolhidos em sala de aula, quer de opinião expressa em mini-entrevistas e numa escala de auto-avaliação por estas alunas.

A formação, que assentou numa estratégia de cunho supervisivo, incidiu essencialmente no desenvolvimento do comportamento de gestão da aula para prevenir a indisciplina que mostraram ser aquelas em que as estagiárias apresentavam maiores dificuldades. Tratava-se de competências nas áreas da motivação e manutenção do interesse dos alunos; da manutenção do ritmo da aula; e da vigilância.

D.A.

Após a intervenção foram realizadas novas observações de carácter sistemático para verificar os efeitos da formação no aperfeiçoamento, ou não, das referidas competências.

A análise dos dados permitiu concluir (apesar de nem sempre ter sido encontrada significância estatística) que a intervenção contribuiu para o aperfeiçoamento das competências de gestão da aula para a prevenção da indisciplina. No que diz respeito aos alunos, e no domínio do envolvimento da tarefa, a única dimensão em estudo, os resultados obtidos evidenciaram também uma melhoria, que não pôde ser suportada em termos de significância estatística, dada que a autora não utilizou qualquer prova com esse fim.

Em síntese, neste capítulo foram descritos alguns estudos que procuraram fazer a transposição dos principais resultados obtidos no âmbito da corrente de investigação da *classroom management* para a formação de professores. Considerados no seu conjunto, os resultados passados em revista fornecem uma forte evidência relativamente à possibilidade das competências de gestão da aula para a prevenção da indisciplina serem apropriadas pelos professores com efeitos positivos sobre os comportamento dos alunos, especialmente, quando se trata de professores com poucos anos de serviço. No que diz respeito a esta categoria de professores, a modalidade de formação adoptada, com mais ou menos acompanhamento, parece não ser determinante da tendência positiva dos resultados, o que deixa entender que é nas fases mais recuadas da carreira que há uma maior adesão dos professores às propostas de formação em matéria de competências de gestão da aula, e que, nas fases mais avançadas, eventualmente (hipotetizamos), pela insatisfação experienciada face a processos formativos anteriores ou devido à tão glosado resistência à mudança ou, ainda, devido à combinação destes dois factores, é necessário desenvolver dispositivos de formação mais acompanhados, exigindo da parte do formador um papel de suporte da expressão individual dos sujeitos em formação de molde a promover a desconstrução e posterior reconstrução das suas conceptualizações face ao processo formativo.

D.A.

5 - Fundamentos teóricos da gestão preventiva da indisciplina

5. 1. Modelos teóricos

Qualquer aproximação ao tema da prevenção não pode fundamentar-se unicamente nos trabalhos de natureza empírica que têm vindo a dar, como se procurou mostrar nos pontos precedentes, importantes contribuições a esta temática, pondo, sobretudo, em relevo as características das aulas bem geridas, que são incompatíveis com a emergência de comportamentos disruptivos. É também necessário ter em conta, na abordagem desta matéria, o contributo de alguns modelos teóricos que podem inspirar propostas renovadoras de intervenção preventiva no âmbito da problemática da indisciplina.

Não é objectivo desta revisão de literatura apresentar um largo espectro de modelos que equacionem as questões da intervenção disciplinar e respectivos racionais teóricos, até porque se o fizesse iria contra os seus propósitos, uma vez que muitos dos modelos conceptuais desenvolvidos em torno do tema da indisciplina e do comportamento disruptivo, em geral, estão impregnados de uma orientação remediativa contrária à perspectiva eminentemente preventiva que subjaz ao presente estudo. Apresenta-se, no entanto, nas páginas que se seguem, um conjunto suficientemente diversificado destes modelos, cuja escolha obedeceu ao princípio de que, mesmo podendo encontrar-se neles uma orientação de cariz remediativo, deles possam decorrer (numa perspectiva de formação de professores) estratégias passíveis de serem mobilizadas ao serviço de um estilo de disciplinação de carácter preventivo.

5. 1. 1. - Modelo Tridimensional

Curwin & Mendler (1987) desenvolveram um modelo que não filiam em nenhuma corrente teórica⁷⁸ e que designaram de disciplina tridimensional (prevenção, acção, resolução).

Neste modelo considera-se que um problema de disciplina, sendo único e pessoal para cada professor, resulta de uma situação em que as necessidades do grupo ou da autoridade (professor) estão em conflito com as a do indivíduo. Para evitar o problema disciplinar é

⁷⁸ Pode-se, no entanto, considerá-lo como um modelo eclético que radica na psicologia humanista de Maslow, na Dinâmica de Grupos e nas técnicas de resolução pacífica de problemas.

necessário criar um clima na sala de aula em que quer as necessidades do aluno quer as do grupo ou as do professor possam ser satisfeitas

Procurando estabelecer uma relação entre as principais necessidades sentidas pelos professores e pelos alunos, os autores identificaram, com base em várias entrevistas, dois conjuntos de necessidades pessoais básicas no mundo escolar. Encontrando tópicos comuns nestas listas de necessidades, os autores enquadraram-nas em quatro categorias: *identidade* (protecção do auto-conceito do indivíduo), *relações* (contacto interpessoal), *poder* (sentido de controle e de influência sobre o que se está a passar) e *rendimento* (capacidade de realização).

Estes quatro conjuntos de necessidades formam o núcleo conceptual do modelo tridimensional de disciplina. O conflito, que está na base de problemas de disciplina, pode surgir ou por competição das necessidades dos indivíduos dentro de cada categoria (e.g., um aluno que disputa o poder ao professor) ou por competição das necessidades inseridas em categorias diferenciadas (e.g., um aluno que é separado dos seus colegas pelo professor porque fala demasiado). Nesta última situação trata-se de um conflito entre a necessidade do aluno de se relacionar com os colegas e a do professor de obter rendimento escolar.

A identificação do tipo de conflito permite definir que estratégias devem ser seguidas para melhorar a situação. Daí que a disciplina tridimensional seja “um processo sistemático flexível que dá orientações ao professor em relação ao que pode fazer para prevenir os problemas disciplinares, o que fazer quando se apresentam e o que fazer para reduzir a possibilidade de que surjam” (Ibidem: 14).

Do ponto de vista de uma intervenção visando a prevenção da indisciplina, os autores propõem que seja proporcionado aos professores um percurso de carácter formativo, em cinco etapas, de modo a que cada docente possa : (1) *desenvolver o auto-conhecimento*; (2) *obter um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos*; (3) *expressar os verdadeiros sentimentos*; (4) *ter acesso a vários modelos conceptuais sobre a problemática da (in)disciplina, de molde a gerarem alternativas de intervenção preventiva, que poderão adoptar, adaptar e usar em função das situações concretas com que se deparam*; (5) *estabelecer e realizar contratos sociais com a turma*.

Esta última etapa é, do ponto de vista dos autores, o fulcro da intervenção de carácter preventivo. Trata-se de contratualizar com a turma um conjunto de regras e de consequências para os comportamentos de indisciplina. Estas consequências não correspondem, no seu entendimento, a castigos, aproximando-se, na caracterização que delas fazem, ao conceito de

consequências lógicas ou sanções por reciprocidade, de que mais adiante se fará uma abordagem. O processo para estabelecer os contratos sociais é amplamente desenvolvido pelos autores. Não sendo objectivo deste estudo fazer a sua análise detalhada, circunscrever-nos-emos, a enunciar, brevemente, os princípios básicos em que este processo assenta e que são:

1) O contrato pressupõe a existência de um acordo entre todos os elementos (da turma ou da escola, dependendo do nível estrutural para que se aponte);

2) Todos os que irão cumprir o contrato, deverão ter a oportunidade de contribuir para a sua preparação, aplicação e (re)avaliação;

3) Além de mostrarem concordância com o contrato, todos quantos o irão cumprir deverão dar provas que conhecem e entendem as regras e as consequências previstas para a sua infracção;

4) Todos os que devem cumprir o contrato, terão oportunidade de satisfazer algumas das suas necessidades básicas;

5) O contrato faz parte do funcionamento normal da sala de aula ou da escola;

6) O professor deve assegurar as condições para a execução do contrato e para a sua revisão caso se mostre necessário fazê-lo.

Este modelo, embora se centre nas finalidades psicológicas a que supostamente estão ligados os comportamentos de indisciplina, e ignore as finalidades de natureza pedagógica dos referidos comportamentos, oferece, mesmo assim, algumas pistas relevantes do ponto de vista da condução de uma gestão preventiva da disciplina na sala de aula.

Desde logo, dá ênfase à reestruturação das relações entre professor e alunos, e à importância de uns e outros se acomodarem às necessidades mútuas, o que não é algo de menosprezável, sabendo-se o quão importante é a adesão afectiva dos alunos para que uma aula decorra sem problemas. Mas, mais importante, preconiza o estabelecimento de um quadro normativo claro em que fiquem definida regras e consequências que permitam aos professores e alunos saberem o que se espera deles. Aspectos estes, que a literatura sobre os fundamentos empíricos revista anteriormente mostrou serem factores determinantes para a regulação da vida do grupo-turma, em especial, como defendem Schmuck & Schmuck (1992: 204), quando essas turmas acolhem alunos em risco.

Saliente-se, por outro lado, o facto, de, neste modelo, o estabelecimento de normas e sanções por reciprocidade implicar um processo de negociação, de procura de acordo (“working consensus”), de comunicação estreita entre professor e alunos; processo este que a investigação realizada numa perspectiva qualitativa-etnográfica (Hargreaves, 1972; Pollard, 1989; Denscomb, 1985; Woods, 1990; Cooper & McIntyre, 1996) mostrou ser vantajoso para a consecução de um clima de ordem, susceptível de permitir a realização dos objectivos educativos em situação escolar.

Se todos estes aspectos são importantes do ponto de vista da gestão preventiva da indisciplina, não o é menos a orientação que o modelo tridimensional oferece para uma formação atravessada metodologicamente por processos de auto e hetero-supervisão. Com efeito, este modelo proporciona uma perspectiva que oferece ao professor inúmeras actividades e experiências para serem realizadas, individualmente, ou em colaboração com formadores externos, visando um melhor conhecimento sobre o comportamento dos alunos, sobre a natureza dos conflitos existentes na aula, e sobre o seu próprio estilo de disciplinação.

5. 1. 2. - Modelo de consequências lógicas

Apresentado como um modelo teórico por Plaza Del Rio (1996), esta abordagem, não é, em rigor, um modelo conceptual com coerência interna, mas, fundamentalmente, uma tecnologia de intervenção visando a prevenção de comportamentos perturbadores através da aplicação de consequências lógicas e naturais em vez de punições de carácter arbitrário e expiatório.

As consequências lógicas são sanções por reciprocidade, na acepção piagetiana, ou seja, são um tipo especial de punição em que a natureza da sanção, como defende Grey (1984), está directamente relacionada com a natureza da falta cometida pelo aluno. Ao utilizar consequências lógicas, segundo Carlson & Thorpe (1987), pretende-se que o resultado de uma acção não decorra directamente da imposição da autoridade mas antes da realidade de uma determinada situação. Procura-se que, a longo prazo, os alunos compreendam as razões para o seu comportamento indisciplinado e sejam impelidos a desenvolver formas de comportamento mais adaptadas. Procura-se levar a que o comportamento seja fundado em controles internos em vez de pressões externas. Visa-se a democracia a partir de princípios que provêm de dentro, do self.

Esta abordagem provém das propostas feitas inicialmente por Dreikurs (1957, 1968), no âmbito do seu modelo de inspiração psicodinâmica, que explica o comportamento indisciplinado à luz de um conjunto de crenças falsas do aluno sobre si mesmo que o levam a ter objectivos inconscientes⁷⁹ e o conduzem a ter um comportamento inadequado.

Embora estejam de acordo e em consonância com os princípios básicos da teoria produzida por Dreikurs, os seus seguidores têm-se, sobretudo, preocupado com o desenvolvimento de uma metodologia que torne eficiente a utilização das consequências lógicas, em vez de procurarem enriquecer os postulados teóricos de base deste modelo.

Assim, Dinkmeyer & McKay (1976) defendem que é essencial começar por dar ao aluno a possibilidade de poder optar entre uma série de consequências lógicas que são previamente definidas. O professor propõe alternativas e o aluno escolhe. A possibilidade de poder optar é uma condição fundamental quando se usam consequências lógicas.

Propõem, por outro lado, frente à emergência de comportamentos de indisciplina, a necessidade de um conjunto de procedimentos sistemáticos, que se podem traduzir numa série de quatro etapas: *(1) determinar com precisão o motivo real do comportamento; (2) envolver os alunos na consideração das alternativas; (3) estabelecer um compromisso segundo o curso específico da acção; (4) não castigar.*

Este último aspecto (a recusa de castigos ou de sanções expiatórias), é central nesta abordagem e é, por isso, salientado pelos seus principais arautos. Grey (op. cit.) vai mesmo ao ponto de defender que a eficácia da administração das consequências lógicas, depende do facto do professor empregar um tom de voz amigoso, afastando, assim, as conotações punitivas pela aplicação destas medidas.

As consequências lógicas nos termos da formulação de Dreikurs, inserem-se numa estratégia global (inscrita na maior parte dos modelos teóricos de prevenção da indisciplina revistos no presente estudo), que sublinha a importância para uma actuação preventiva junto dos comportamentos inapropriados, da existência de um contrato pedagógico em que o mais importante não são tanto as normas e os regulamentos de referência, mas mais a sua internalização através do desenvolvimento de um clima de sala de aula democrático, em que o professor deve clarificar os problemas ouvindo os alunos, promover relações baseadas no respeito mútuo, e explorar, conjuntamente, com os alunos, comportamentos alternativos.

⁷⁹ Objectivos esses decorrem de necessidades que o autor considera fundamentais para qualquer ser humano em idade escolar, nomeadamente, ser aceite pelos professores, e manifestar o seu poder desafiando os adultos investidos de funções docentes.

5. 1. 3. - Modelo de Gordon

Fundada em princípios provenientes da não-directividade rogeriana e das correntes cognitivistas de resolução de problemas, a abordagem de Thomas Gordon (1974, 1998) aos problemas de disciplina sugere que estes ocorrem, fundamentalmente, devido à existência de uma comunicação demasiado assimétrica na sala de aula, que se traduz, não raro, na utilização, por parte do professor, de métodos repressivos e baseados no poder, que incluem *ameaças de castigo, castigos, insultos verbais, culpabilização*. Estes procedimentos, alegadamente, seriam responsáveis por provocarem resistências, ressentimentos e baixa auto-estima nos alunos conduzindo-os à emissão de comportamentos não conformes com o que é aceitável pelos professores.

Uma perspectiva preventiva de combate à indisciplina supõe na sua óptica a necessidade de uma intervenção pedagógica relacionalmente democrática e calorosa, “assente na preocupação pelo outro, na interdependência e na satisfação das necessidades mútuas” (Estrela, 1992: 90). Sem perder de vista o seu estatuto sócio-pedagógico, o professor deverá, pois, procurar criar deliberadamente “um ambiente de equilíbrio de poderes na sala de aula” (Amado, 1998: 159), de modo a que, face a um hipotético conflito, não haja vencedores nem vencidos. Propõe, em conformidade, um conjunto de orientações (consubstanciadoras de um programa para o *Teacher Effectiveness Training – T.E.T.*), que deverão pautar a formação de professores e conduzir à modelação de competências de condução democrática da aula. Competências essas, que operacionalizam, no âmbito da actuação docente em sala de aula, as categorias de “*inteligência intrapessoal*”⁸⁰ e “*inter-pessoal*”⁸¹ evidenciadas pelos estudos de Howard Gardner (1993).

De entre essas competências saliente-se, desde logo, a capacidade do professor de determinar, face a um incidente de disciplina, “a posse do problema”.

Com efeito, o modelo de Gordon para enfrentar os incidentes disciplinares começa com a pergunta básica, simples e directa: “De quem é o problema?”.

Se o problema é do aluno, torna-se necessário, da parte do professor, uma atitude de ajuda em relação àquele protagonista da relação pedagógica de modo a que ele encontre a sua solução. O autor recomenda o recurso a uma resposta denominada de “escuta activa” ou

⁸⁰ “Inteligência intrapessoal” significa essencialmente a capacidade de auto-conhecimento no plano emocional.

⁸¹ “Inteligência inter-pessoal” significa a capacidade de se relacionar empaticamente com os outros.

“escuta empática”, na designação de Kelley.

Ao realizar esta resposta o professor ouve atentamente o aluno, evitando interrompê-lo com *conselhos, soluções, críticas, reprimendas ou perguntas*, procurando colocá-lo no seu ponto de vista e repetindo a mensagem para mostrar que o compreendeu. Não sendo uma mera repetição das palavras do aluno a utilização deste procedimento é, como referem Woolfolk & McCune (1989: 434), uma afirmação em que se resumem as emoções, propósitos e significados subjacentes às suas palavras”, com o objectivo de lhe mostrar empatia e compreensão e, por meio deste processo, ajudá-lo a encontrar a sua própria solução. Quando os alunos compreendem que foram escutados e não avaliados negativamente pelo que disseram e sentiram, encontram-se na disposição de confiar no professor, aderindo mais facilmente às suas tentativas para os ajudar a resolver os problemas.

Caso o problema seja do professor (porque se sente afectado pelo comportamento dos alunos, que o impedem de alcançar os seus objectivos e de desempenhar as suas funções de ensino) Gordon recomenda a utilização de dois procedimentos: *mensagens-eu* ou *mensagens na primeira pessoa* e o método “*sem perda para ninguém*”.

As *mensagens-eu* são um conjunto de retroacções dadas pelo professor ao aluno através das quais descreve, de uma forma que não se preste a interpretações, o comportamento por este emitido, a identificação das suas consequências para o professor e para a turma e a revelação pessoal dos sentimentos experimentados pelo professor. A finalidade é, segundo Good & Brophy (1984), a de levar o aluno não só a reconhecer a existência de um problema de comportamento, mas também de se aperceber dos seus efeitos negativos nos outros, sem se sentir atacado. De acordo com Gordon (ops. cit.), com a aplicação deste procedimento favorece-se a abertura de canais de comunicação entre professor e alunos e a possibilidade de se prevenir a ocorrência de novos incidentes disciplinares.

Se as *mensagens-eu* fracassarem, persistindo os alunos em comportamentos de indisciplina, então professores e alunos encontram-se perante um conflito, pelo que, o autor recomenda o recurso a um método que designa “*sem perda para ninguém*”⁸², que é, no essencial, uma estratégia, em seis etapas de resolução pacífica e cooperada de problemas. Estas etapas incluem: (1) *definir o problema*; (2) *gerar soluções alternativas*; (3) *avaliar cada solução*; (4) *escolher a melhor*; (5) *determinar como pôr em prática a solução*; (6) *verificar o sucesso da solução*.

⁸² Este método tem como pré-requisitos o uso de “escuta activa” e de “mensagens-eu”.

O que Gordon pretende é evitar que seja o professor a impor uma solução ou a ceder às exigências dos alunos, que considera estratégia em que alguém perde, decorrendo daí sentimentos negativos para um dos protagonistas da relação pedagógica, que podem originar, por sua vez, a emergência de mais conflitos na aula.

O modelo de Gordon é um modelo que comporta inúmeras virtualidades, do ponto de vista de uma leitura crítica dos aspectos relacionais que têm como palco habitual a sala de aula, aspectos esses bastante negligenciados na cultura ocupacional docente portuguesa, sendo que um dos seus contributos mais importantes “é o reconhecimento da relação pedagógica como uma relação interactiva em que estão frente a frente, duas subjectividades, dois poderes, em que há que evitar-se, ao máximo, as assimetrias, sem contudo se apagarem as diferenças de cada um dos lados e a respectiva dignidade e direitos” (Amado, op. cit.: 159). Os métodos que propõe reclamam a negociação e a solução de problemas, métodos mais conformes com a condição social da nossa época em que é necessário “a educação dos jovens em competências e qualidades como a adaptabilidade, a responsabilidade, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar com os outros” (Hargreaves, 1998: 56) e em que a transmissão unilateral de mensagens por um professor autoritário tem cada vez menos sentido.

O modelo de Gordon é um modelo que contém também inegáveis potencialidades do ponto de vista da formação de professores, dando pistas preciosas para a preparação dos docentes em matéria relacional em geral e para os aspectos disciplinares em particular. Este conjunto de aspectos já tiveram, de resto, comprovação empírica, nomeadamente, através dos estudos de Galloway et al. (1976) e de Aspy & Roebuck (1977), que aplicaram programas de formação decorrentes deste modelo, tendo os resultados obtidos apontado para uma relação mais positiva entre professores e alunos. Também os trabalhos de Carducci (1975), que não aplicou todos os possíveis desenvolvimentos práticos deste modelo-programa, circunscrevendo-os às mensagens-eu, obteve resultados promissores, conseguindo reduzir significativamente os comportamentos de indisciplina dos alunos na sala de aula.

5. 1. 4. - O Modelo de Glasser

o ser se faz sentir descreva cada modelo!

Glasser desenvolveu um modelo que, apesar das alterações que lhe foi introduzindo desde a sua primeira obra de âmbito *Schools Without Failure* (1969) até à mais recente, de

que temos conhecimento, *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (1990), manteve no longo do tempo algumas linhas de continuidade, que importa sublinhar: a ideia de que o comportamento disruptivo dos alunos radica no facto de se sentirem afastados do processo pedagógico, de experimentarem sentimentos de fracasso e de não assumirem responsabilidade pelas suas acções.

A prevenção deste tipo de comportamentos passa, por isso, por um maior empenhamento dos professores e das escolas no sentido de proporcionarem experiências de êxito aos alunos, ajudando-os a tornarem-se mais responsáveis e a terem uma participação mais activa na vida escolar.

Para os alunos reincidentes em comportamentos inadequados recomenda-se um tipo de intervenção em que, embora se dê grande relevo ao controle do grupo, baseado na pressão social para a conformidade, não deixa de se prosseguir o auto-controle, a partir de situações susceptíveis de gerar a tomada de consciência por parte dos alunos das suas próprias acções (tal como são vistas pelos outros) e de proporcionar o seu envolvimento e participação na resolução dos problemas causados por si.

Estas ideias advêm de uma abordagem alternativa às psicoterapias de orientação psicanalítica, dominantes nos anos 60, desenvolvida por Glasser no âmbito clínico, que designou de *Reality Therapy*.

Nesta linha de intervenção psicoterapêutica, por contraposição à abordagem psicanalítica, o fulcro da intervenção é o comportamento actual e não as suas causas situadas no passado, procurando-se ajudar o sujeito a enfrentar a realidade e a assumir responsabilidade pelas suas acções, de modo a ter um funcionamento mais adaptado.

Quando aplicada ao domínio escolar, a *Reality Therapy*, sustenta que as diferentes variáveis habitualmente consideradas como estando na génese dos comportamentos disruptivo (e. g., sócio-demográficas) “não isenta(m) o aluno de se comportar adequadamente” (Larrivee, 1992: 79), porque o que é decisivo é a realidade actual da sala de aula e a capacidade, que Glasser (perfilhando uma visão optimista sobre a natureza humana) reconhece existir em todos os alunos para controlarem o seu próprio comportamento. Esta linha de pensamento leva-o, no livro *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (1990), a defender, ao contrário de Gordon, que o comportamento indisciplinado é sempre um problema do aluno e nunca do professor, pelo que, as mensagens que este deverá enviar deverão ser, sobretudo, deste tipo: *Parece que tens um problema. Como é que eu te posso ajudar a resolvê-lo?*. Trata-se, portanto, de confrontar o aluno com o seu próprio

comportamento, evitando comentários depreciativos, procurando-se, acima de tudo, promover através de uma *comunicação resolútiva*⁸³ um comportamento responsável dos alunos, que é, de resto, segundo o autor, reclamado pela própria realidade social que rodeia os actores da cena pedagógica.

Com efeito, a sociedade, de acordo com Glasser (1969), impõe uma série de exigências para responder às necessidades do seu próprio funcionamento. O professor não sendo um fiscal ou um polícia é a pessoa que, orientada em direcção a uma *ética do cuidado*, ajuda o aluno a responder a essas exigências, facilitando a aquisição de um comportamento recto, responsável e adequado à realidade. Quando o aluno tem um comportamento inadequado o professor não tem que fazer juízos de valor ou julgamentos. A sua função não é a de julgar o aluno, ainda menos de castigar ou de provocar a expiação. Nesta perspectiva Glasser sugere uma relação pautada pela reciprocidade que é, nas palavras de Louis Not (1989: 28), “uma fonte de liberdade porque faz cair as resistências em virtude do empenhamento mútuo”.

Nesse sentido, pode-se afirmar, seguindo Larrivee (op. cit), que a *Reality Therapy* quando aplicada à sala de aula é um processo que supõe um intercâmbio cooperativo entre professor e alunos, mas que não deixa de apelar a um grande protagonismo do professor, através do seu envolvimento em instruções directas, discussões, conferências, planeamento de sessões, e assembleias de turma. Fundamentalmente, nesta abordagem, o professor é um mediador que proporciona suporte emocional e procura evitar as tendências dilatórias e escapistas dos alunos face aos problemas por eles criados, colocando limites, vigiando a observância das regras e apelando a um comportamento responsável.

As respostas aos problemas de disciplina, mesmo quando visam a correcção dos comportamentos inadequados, não se confinam meramente ao curto prazo, são sistemáticas e de longo termo, e, nessa perspectiva, têm um carácter eminentemente preventivo.

Uma das intervenções específicas propostas para combater a indisciplina instalada, envolve o desenvolvimento de um plano comportamental, dentro da lógica de tornar o aluno responsável pelo seu próprio comportamento e pela sua mudança.

O plano comportamental é escrito pelo aluno que persiste em comportamentos de indisciplina.

⁸³ Adoptámos a terminologia empregue por Veiga (1999), para classificar as competências comunicacionais dos professores susceptíveis de levar à resolução e prevenção dos problemas disciplinares/relacionais na sala de aula, através do envolvimento e responsabilização dos alunos que provocam os comportamentos considerados inadequados.

Segundo Knoff (1987) este plano consiste *na definição do problema, no estabelecimento de comportamentos positivos alternativos, numa lista de consequências positivas (para o caso do comportamento mudar) e de consequências negativas (para o caso do comportamento persistir), e num compromisso de que este plano comportamental é aceite sem quaisquer reservas*. Trata-se, no essencial, de uma técnica de resolução de problemas, na esteira da que Gordon defende, para o aluno mudar o seu próprio comportamento de uma maneira positiva.

Quando nada parece realmente resultar, Glasser (1974) recomenda uma estratégia em 10 passos que designou de *Novo Começo*, através da qual se procura levar o professor a desenvolver em relação a si próprio uma estratégia de auto-regulação que passa (1) pela avaliação do seu próprio padrão de actuação perante incidentes disciplinares; (2) por deliberadamente procurar libertar-se das representações anteriores relativas ao comportamento indisciplinado dos alunos, fazendo cair etiquetas relacionalmente destrutivas; e (3) pela tentativa de instituir uma relação com o aluno em moldes diferentes, na qual se faça um esforço para iniciar cada dia que se segue de um forma positiva, ignorando a má relação anterior. Enfim, uma mensagem de optimismo pedagógico e relacional!

Neste particular, convém referir, que Glasser, quatro anos antes de Hargreaves (1978), já mostrava uma grande preocupação pelo papel do processo de etiquetagem na construção do desvio, devendo este processo ser encarado, como sugeriu este último autor, como uma variável da maior importância quando se considera a superação da conduta do aluno que esteve na origem da etiqueta.

Um outro aspecto que ressalta na abordagem deste autor diz respeito às regras. Como refere Larrivee (op. cit.), as regras na sala de aula ocupam um papel central no modelo de Glasser sendo “especialmente importantes para os alunos que não obtêm sucesso na escola” (Larrivee, op. cit., 90.). Quando um problema disciplinar existe é preciso colocá-lo nos limites do que é estipulado pelas regras. Além disso, a sua ausência ou a sua não observância está na origem, em relação a este tipo de alunos, de futuros problemas, pelo que a prevenção dos comportamentos de indisciplina passa muito por um processo interactivo, ou seja, pela formulação conjunta (de professores e de alunos) de normas orientadoras do comportamento em sala de aula. Esta formulação conjunta de regras, é de resto, parafraseando Amado (1998), uma das “regras das regras” propostas por Glasser.

Visando a formulação das regras e a regulação dos comportamentos de indisciplina Glinner (1969) propõe, ainda, a assembleia de turma, um espaço de debate regular de cerca de 10 a 20 minutos, nos níveis de escolaridade mais elementares, e de cerca de 30 a 45 minutos nos níveis de escolaridade mais avançados. Neste tipo de sessões o grupo-turma é visto como um sujeito colectivo solucionador de problemas, atribuindo-se ao professor a liderança deste processo, através de um conjunto de acções de preparação e de condução da assembleia. Nestas últimas inscrevem-se um conjunto de passos que supõem, inicialmente, o assegurar de um clima de abertura propício à participação, e que se desenvolvem, seguidamente, numa lógica típica das estratégias de resolução de problemas. De resto, e como já foi assinalado, no modelo de Glasser, tal como em modelos já abordados anteriormente, é colocada a ênfase numa solução construtiva, conseguida através de uma abordagem participativa e não punitiva que envolva os alunos na resolução dos seus próprios problemas. As competências comunicacionais do professor que este modelo supõe, à semelhança do que acontece com o de Gordon são incompatíveis com um estilo de liderança autoritário, próprio de pessoas incapazes de simpatia e de controlarem as emoções negativas.

Mantendo as propostas anteriormente desenvolvidas, as orientações mais recentes da abordagem de Glasser (1985, 1990) evoluíram, conforme sugere Larrivee (op. cit.), desde uma posição em que, seguindo os pressupostos da teoria da *Reality Therapy*, se colocava a ênfase no micro-sistema, na ajuda aos alunos, com vista a lidarem com as condições que encontram nas escolas e nas salas de aula ("reality"), para posições em que, integrando contributos teóricos próximos dos da Sociologia das Organizações e das teses humanistas de Maslow, o foco da intervenção passa a situar-se no plano da "Whole School", no tocante, nomeadamente, à promoção da qualidade do ethos/cultura do estabelecimento de ensino, tornando-o mais participado pelos alunos e em condições de responder às suas necessidades de ligação e de calor humano.

Estas orientações apontam para a importância de uma "escola incorporativa", susceptível de desenvolver uma maior auto-capacitação ("empowerment") e sentido de responsabilidade dos alunos, que foi, desde a primeira obra deste autor, citada na presente revisão de literatura, o seu grande objectivo, como forma de aumentar o sucesso escolar e travar precocemente a irrupção de comportamentos desviantes.

5. 1. 5. - Disciplina assertiva

Este sistema de disciplina é uma versão modificada do treino em assertividade, que se tem revelado, segundo Caballo (1995), uma das técnicas de terapia da conduta mais utilizadas na actualidade e que visa incrementar a competência de actuação do indivíduo em situações de relacionamento interpessoal que possam gerar desconforto, ansiedade e inibição.

Cunhada em 1958⁸⁴ por Wolpe, a expressão *conduta assertiva* significa, de acordo com Matos (1997, citando Alberti & Emmons, 1974; Lange & Jakubowski, 1976; Galassi & Galassi, 1977), o comportamento que habilita o indivíduo a agir no seu interesse, defender-se sem ansiedade excessiva, expressar os seus sentimentos, desejos e intenções de forma clara e directa, e afirmar os seus direitos sem violar os dos outros.

Esta técnica desenvolvida no âmbito da psicologia clínica de extracção comportamental e cognitiva baseia-se numa filosofia específica dos direitos humanos que sublinha, de acordo com Bower & Bower (1976, apud Caballo, op. cit.: 413), “que os direitos humanos provêm da ideia de que todos somos criados iguais, num sentido moral e que temos que nos tratar como mutuamente iguais. (...) A premissa subjacente ao treino em assertividade é humanista: não produzir *stress* desnecessário nos outros e apoiar a auto-realização de cada pessoa”.

O treino e a prática das condutas que esta técnica implica visam dar mais segurança e controle ao indivíduo, em contextos interpessoais difíceis para si, capacitando-o para manter a neutralidade que reduz as situações de conflito em vez de as provocar.

Trata-se de uma perspectiva com implicações claramente preventivas para o domínio da conflitualidade interpessoal, que Canter (1976) pretendeu transpor para a abordagem dos problemas com que os professores habitualmente se defrontam na sala de aula, em particular, os problemas de indisciplina, que, no seu entender, exigem um estilo de disciplina não passivo e não agressivo.

O professor com um estilo de disciplina assertivo que Canter defende é descrito por este autor do seguinte modo:

“Alguém que claramente comunica a sua vontade e as suas necessidades aos seus alunos, e está preparado para reforçar as suas palavras com acções apropriadas. Responde

⁸⁴ A expressão “conduta assertiva” foi utilizada pela primeira vez em 1958 por Wolpe num dos capítulos do seu livro *Psychoterapy by Reciprocal Inhibition* e passou a partir de então a significar, segundo Caballo (1995) a defesa de direitos e a expressão de sentimentos negativos.

de uma forma que maximiza o seu potencial para alcançar as suas necessidades, mas não de maneira que viole os melhores interesses dos alunos” (Canter, op. cit.: 9).

Este estilo de disciplinação, que no modelo de Canter é assumido garantir os direitos educacionais básicos dos participantes no processo pedagógico⁸⁵, combina as respostas assertivas do professor (que repousam não só nas mensagens verbais, mas também no contacto através do olhar e na linguagem não verbal) com o desenvolvimento e activação de um plano de disciplina onde são estabelecidas regras e consequências (recompensas e punições) que devem ser claramente explicadas a alunos e pais, com vista a influenciar positivamente as relações sociais e o comportamento na sala de aula. Um professor assertivo é, assim, aquele que comunica clara e firmemente as expectativas quanto aos comportamentos considerados aceitáveis e inaceitáveis e aplica consistentemente as consequências para promover a adequação do comportamento dos alunos com as expectativas estabelecidas. Quando põe em prática o estilo de disciplinação que o modelo de *Disciplina Assertiva* propõe, o professor permanece resistente às táticas manipulativas⁸⁶ e agressivas, sendo encorajado a insistir junto do aluno, sempre que possível, através da persuasão, na necessidade deste ter um comportamento aceitável.

Para promover nos professores as competências propostas no modelo de *Disciplina Assertiva* têm sido construídos alguns programas de formação, sendo um dos mais populares o que foi desenvolvido por Canter e seus colaboradores, que, segundo Emmer & Aussiker (op. cit.), consiste num curso com uma duração média de 6 horas, utilizando várias estratégias metodológicas: leituras, discussão em pequeno e grande grupo, e role-plays sobre os principais tópicos dos livros de Canter (1976, 1981).

A formação de professores com base nos pressupostos de um modelo como o de Canter, que privilegia as respostas assertivas em vez de respostas hostis e de respostas passivas, comporta inúmeras potencialidades. Sendo este modelo tributário dos princípios do treino em assertividade, um professor agressivo na gestão da indisciplina ou um professor totalmente incapaz de controlar a sua turma (tornando-se, provavelmente, por isso, hostil

⁸⁵ De acordo com Larrivee (op. cit.:147) o modelo de Canter garante os direitos educacionais básicos de professores e de alunos. Os principais direitos dos professores incluem: (1) o direito a estabelecer envolvimento ótimo de aprendizagem; (2) o direito a esperar um comportamento adequado dos alunos; (3) o direito de ter o apoio da direcção das escolas e dos pais dos alunos. Por seu turno, os direitos fundamentais dos alunos na sala de aula incluem: (1) o direito a terem o cuidado dos professores para os ajudarem; (2) o direito a ter professores que proporcionem um envolvimento que seja positivo, seguro e conduza à aprendizagem; (3) o direito a escolher como comportar-se, com a plena compreensão das consequências que se seguem a essas escolhas.

devido à sua frustração) pode beneficiar largamente com a formação em *Disciplina Assertiva*, porque o estilo de actuação que se prossegue com a aplicação deste modelo, fiel aos referidos princípios, é favorável à resolução dos problemas imediatos colocados pelas relações interpessoais e minimiza a probabilidade de futuros problemas.

Apesar das implicações positivas do modelo de *Disciplina Assertiva* na prevenção da comportamento disruptivo, esta abordagem não está isenta de críticas. Do ponto de vista dos seus prolongamentos para a actuação do professor na gestão da indisciplina, é-lhe apontada, como refere Arends (op.cit.: 207), a dificuldade em se administrarem consequências sem se perturbar o funcionamento da aula. Também, alguns autores como Watson (1982: 83) criticam o facto da *Disciplina Assertiva* centrar as tarefas de disciplinação no professor, que “estabelece as regras, determina os limites e as consequências”, estando, por isso, mais atenta às suas necessidades do que às dos alunos, nomeadamente, em relação às que dizem respeito à autonomia e auto-controle destes protagonistas da relação pedagógica.

Neste sentido alguns autores, como Larrivee (op. cit.), inspirado em Lange & Jakubowski (1976), alargam a abordagem de Canter, preconizando competências assertivas específicas⁸⁷ do professor que fortaleçam o respeito pela autonomia e pela auto-estima do aluno. O sistema resultante, é provavelmente um sistema diferente da *Disciplina Assertiva*, que combina o controle exercido pelo professor sobre o comportamento dos alunos com a oportunidade destes últimos desenvolverem auto-direcção, auto-disciplina e auto-controle.

5. 2. - Considerações finais e implicações para a prática

Embora existam algumas divergências na valorização que dão às componentes afectivas, cognitivas, e comportamentais na intervenção sobre a indisciplina, a grande maioria dos modelos teóricos passados em revista neste capítulo, apresentam em comum o facto de, em graus diversos, se centrarem menos na necessidade de utilização de estratégias preventivas

⁸⁶ Segundo Arends (op. cit.: 207), neste modelo assume-se que os professores não devem aceitar desculpas dos alunos que manifestem comportamentos de indisciplina.

⁸⁷ Larrivee (op. cit.) descreve diferentes tipos de assertividade que podem ser aplicadas de acordo com a natureza e as exigências da situação em que o indivíduo se encontra: a assertividade básica - com a expressão directa de direitos, sentimentos e opiniões; a assertividade positiva - com a expressão de afecto; a assertividade empática - com compreensão dos sentimentos e dos pontos de vista do outro; a assertividade mensagem-eu - que descreve o efeito tangível no indivíduo do comportamento alheio, sem atribuição de culpa ao outro; assertividade escalonada - uma progressiva série de condutas assertivas com o gradual aumento de firmeza quando a pessoa não responde a uma assertividade básica; a assertividade de confronto - quando alguém não cumpre o que diz ou acordou previamente.

de curto termo e mais nas estratégias de longo termo. Ou seja, veiculam uma orientação para a solução de problemas e para uma variedade de formas de comunicação tendentes a ganhar a adesão dos alunos e o seu comprometimento em relação a mudanças efectivas no seu próprio comportamento. Neste particular há uma perspectiva diferente relativamente àquela para que apontam, em regra, os dados emergentes da investigação empírica, referenciados em pontos anteriores da presente revisão bibliográfica, e que vai no sentido de valorizar uma actuação preventiva com efeitos mais imediatos. Dentro da lógica de uma prevenção mais durativa, com efeitos a longo prazo, convém referir, ainda, que nestes modelos, com excepção do da *Disciplina Assertiva* há uma posição contrária à utilização de punições e, mesmo quando a admitem, fazem-no no contexto de uma estratégia mais geral de resolução de problemas.

Outro aspecto que é comum à grande maioria dos modelos apresentados neste ponto (5) da presente revisão bibliográfica, prende-se com a importância concedida ao uso, na sala de aula, de normas claras e de consequências para a sua infracção, o que, está em consonância com o que a pesquisa empírica tem sublinhado do ponto de vista da regulação do comportamento de indisciplina. Representa, no entanto, uma posição com algumas diferenças face à que é ventilada pelos resultados da referida investigação, dado que, ao contrário do que foi evidenciado no ponto 3. 2. 4., sublinha sem ambiguidades e sem hesitações o primado da negociação e da participação dos alunos no processo de definição e estabelecimento de regras e de consequências, como forma de obter um maior empenhamento, responsabilização e auto-governo por parte destes protagonistas da relação pedagógica.

Embora portadores de perspectivas que podem enriquecer as práticas de disciplinação dos professores, estes modelos de intervenção têm sido, de um modo geral, alvo de várias críticas. Uma das críticas com maior peso, ainda não referida, diz respeito à validade ecológica das suas formulações, uma vez, que, como refere M.T. Estrela (1992: 77), são “construídos por via dedutiva a partir de princípios” elaborados fora do contexto pedagógico real. Se esta crítica faz todo o sentido, uma vez que grande parte destes modelos são inspirados em constructos originariamente elaborados noutros contextos que não os de âmbito pedagógico (nomeadamente os de cariz clínico) para depois serem transpostos para as situações de ensino, já não o é tanto a que, durante muitos anos lhes foi dirigida, e que diz respeito à alegada escassez de investigação sobre a eficácia de programas de intervenção suportados pelos pressupostos de base destes modelos (Galloway, et al., 1976; Hyman et al., 1982; Gotzens, 1986; Knoff, 1987). Com efeito, pretender pôr em causa a valia destes modelos de intervenção disciplinar pelas lacunas existentes em termos de evidência empírica

que possam demonstrar, ou não, a sua aplicabilidade prática às situações comuns de ensino não parece muito lógico, porque também o inverso pode ser argumentado: ou seja, que não há suficientes provas para demonstrar a sua inadequação.

Procurando colmatar esta lacuna, Emmer & Aussiker (1989) conduziram uma análise (sem recurso a estatística metaanalítica) aos resultados de um conjunto de estudos, que tinham sido realizados para avaliarem a eficácia de programas de formação de professores inspirados nos princípios e nas orientações conceptuais de quatro modelos: TET de Gordon; Reality Therapy de Glasser; Disciplina Assertiva; e abordagem de Dreikurs, que incluía o uso de consequências lógicas.

Com base nessa análise os autores concluíram pela existência de alguns problemas de carácter metodológico na condução dos estudos a que tiveram acesso, problemas esses que dificultavam a interpretação dos resultados. Constataram, no entanto, que os dados disponíveis sobre a aplicação destes programas à formação de professores eram positivos, não havendo evidência de efeitos negativos. Verificaram que estes programas representavam uma melhoria em relação aos métodos tradicionais usados na sala de aula para lidar com os problemas de indisciplina, apesar de não se traduzirem em ganhos estatisticamente significativos do ponto de vista das mudanças comportamentais dos alunos e do uso de novas competências por parte dos professores (excepção feita às decorrentes do TET de Gordon e às do treino assertivo com professores que possuíam baixa assertividade). Sublinhe-se, que foi encontrada significância estatística em relação à presumível modificação (no sentido positivo) das atitudes e das percepções dos professores quanto ao modo como devem ser abordados os problemas disciplinares.

Estes resultados levaram os autores a defender a utilidade destes modelos teóricos para fundamentarem programas de formação de professores, especialmente quando enquadrados numa abordagem mais geral, em que devem ser mobilizados os elementos referentes ao planeamento e às intervenções proactivas provenientes da investigação realizada dentro da linha da *Classrrom Management*.

6 - A auto-regulação do comportamento: um conceito emergente no âmbito da prevenção da indisciplina

Introdução

Na parte final do ponto anterior foi referido que a maior parte dos modelos teóricos nele abordados apontava para uma orientação preventiva da indisciplina de longo termo, assente na adesão e no comprometimento dos alunos em relação a um comportamento escolarmente adequado.

Na conceptualização da intervenção preventiva da indisciplina esta orientação é, hoje, uma abordagem emergente (embora não seja nova, porquanto estava implícita no conteúdo das propostas das correntes da Escola Nova), que está a suscitar uma atenção especial porque lança um desafio interessante, qual seja, parafraseando Santos (1999: 26), o de transferir a responsabilidade pela manutenção de comportamentos adequados do professor para os alunos e para a turma.

Noutras palavras, a natureza do desafio que é colocado prende-se com a localização do controle: é necessário passar uma parte do controle exercido pelo professor (controle externo) para o próprio aluno (controle interno), de modo a que possa ser gerado um sentimento de responsabilidade pessoal pela emissão e direcção dos comportamentos que permita que os alunos dirijam a sua energia para objectivos de aprendizagem e não contra os professores, colegas ou contra si mesmos. O que é necessário é que os alunos possam ter um comportamento menos orientado por factores extrínsecos e menos regido por critérios mal assumidos por si, passando a orientar-se por critérios surgidos na sua própria consciência moral. Trata-se, portanto, de assumir, parafraseando Patrício (1999), que o comportamento humano é controlado por decisão própria, à luz de princípios e valores e com vista à realização de princípios, valores, ideias e projectos.

Decorre daqui a necessidade do foco da intervenção sobre o problema de indisciplina ser de um tipo diferente daquele que habitualmente se considera. Além de revestir um carácter eminentemente preventivo terá de ser uma intervenção que deve dirigir-se a algo mais global, mais geral que o comportamento em si: concretamente aos processos de índole afectivo e cognitivo que o determinam. Terá de ser uma intervenção pautada por outros objectivos, os quais dêem prioridade à motivação interna e que, para começar, leve a uma maior participação e responsabilização dos alunos, porque, como tem sido defendido por vários autores que nos últimos 30 anos têm procurado teorizar o fenómeno da indisciplina (Gordon,

1974; 1998 ; Glasser, 1973; 1990; Arends, 1995; Curwin & Mendler, 1987; Cooper, 1996) e a investigação confirma (Rutter et al., 1979; Reynolds & Sullivan, 1979; Mortimore et al., 1988), as escolas que têm tido mais sucesso com alunos que apresentam distúrbios comportamentais caracterizam-se por terem práticas que procuram maximizar o envolvimento activo de todos os alunos, a nível da sala de aula e da instituição, e por possuírem um conjunto partilhado de valores e procedimentos do dia dia consistentes com esses valores. Também possuo alguns dados obtidos através do acompanhamento que realizei durante o ano lectivo 1996/97, à intervenção, de uma professora ligada ao Movimento da Escola Moderna numa turma do 8º ano de escolaridade da E.B.1, 2, 3 do Distrito de Beja, que vêm confirmar que as mudanças duradoiras e profundas são possíveis, desde que assentes na co-construção de limites, na partilha de responsabilidades, no diálogo e no compromisso.

Parece, pois, claro, depois deste excursus, que a resposta ao desafio atrás enunciado passa por se proporcionarem aos alunos oportunidades para uma maior autonomia e uma maior capacidade de auto-regulação.

Este conceito é uma das vertentes da investigação a nível teórico-conceitual do presente projecto de investigação, de que se fará, a seguir uma aproximação, do qual poderão ser derivados meios concretos de acção pedagógica que explícita, sistemática e intencionalmente promovam a auto-regulação dos alunos.

6. 1. - Aproximação ao conceito de auto-regulação



São múltiplas as abordagens de natureza teórica que se têm debruçado sobre o conceito de auto-regulação, sendo as mais conhecidas as que se ligam a cinco tradições teóricas: *sistema-cibernética, construtivista piagetiana, sócio-cultural vygotskyana, teoria da comunicação, e cognitivo-comportamental*. Para além destas tradições a auto-regulação constitui ainda um tema forte na literatura pedagógica e psicológica actual ligada ao conceito de metacognição.

A multiplicidade de abordagens teóricas em torno deste conceito torna difícil uma definição clara. Dificuldade essa que não decorre só da própria natureza e regionalidade do discurso e da linguagem utilizada por cada uma delas e que é, não raro, geradora de equívocos, mas também devido ao posicionamento de cada uma destas correntes face ao que se pode considerar como auto-regulado (a actividade e o desenvolvimento cognitivo, as emoções, o comportamento) e ao papel de elementos externos (meio físico e social) na

construção dos processos de auto-regulação. Embora a questão seja complexa é possível, não obstante, fazer emergir de entre estas abordagens uma zona de consenso, reforçada pelas propostas mais recentes, nesta matéria, de autores como Bornas (1994), Rovira (1995, 1996), que a têm equacionado de um ponto de vista mais ligado à pedagogia, ou de autores como Vargas (1989), Tugendhat (1993), que deram um contributo importante à operacionalização deste conceito, e que permite apontar para uma definição mínima: a auto-regulação constitui uma actividade adaptativa básica de cada sujeito que lhe permite controlar e dirigir por si próprio o seu comportamento. Por outras palavras, auto-regulação refere-se ao processo de produção, controle e direcção do comportamento resultante de uma actividade (re)construtiva do próprio indivíduo. O que se salienta nesta definição é o facto da auto-regulação ser um mecanismo interno e autónomo do controle do comportamento.

Neste sentido, pode-se dizer que a existência de comportamentos inadequados ou a não persistência de modificações comportamentais ocorridas num dado momento bem como a sua não transferência para outros contextos, são devidas ao facto das decisões, dos critérios, dos objectivos e dos valores normativos que estão na base do controle e direcção dos comportamentos de disciplina não serem, em muitos casos, assumidos pelos alunos. Trata-se, portanto, de comportamentos insuficientemente regulados por estes protagonistas da relação pedagógica.

Um nível de regulação mais elevado exigiria que o comportamento estivesse de acordo com os objectivos, critérios e valores que o aluno toma para si. Pode-se, por isso, afirmar, seguindo Rovira (1995: 219), “que a auto-regulação é antes de mais uma tarefa de tradução em comportamentos e hábitos de determinados padrões pessoais de comportamento”.

Enquanto construção pessoal de cada sujeito, com implicações na sua capacidade de decisão e na sua vontade (sendo estes aspectos íntimos e indelegáveis do eu) a auto-regulação não deixa de depender, como salienta Ryan, (1995) do suporte que o meio social fornece, ou seja, depende em grande parte da existência de mediações densas e significativas proporcionadas pelos outros. Quando entregue a si próprio, parafraseando Deci & Ryan (1991), o aluno não interioriza automaticamente as regulações. Conforme apontou Vygotsky (1991), as outras pessoas (preferencialmente um adulto encarregado de indicar, estabelecer limites e atribuir significado à realidade) constituem-se em importantes mediadores na internalização de um discurso interior que orienta, organiza e estrutura o comportamento.

Mas este processo não é algo que ocorra por absorção passiva, decorrendo, antes, da realização de uma actividade cognitiva do sujeito, de transformação e de síntese (Rego, 1996,

cit. por Sobrinho, 1999: 30). Ao internalizar as experiências proporcionadas pelas interacções sociais, a criança e o adolescente reconstróem individualmente os modos de acção realizados externamente e aprendem a organizar os próprios processos mentais, a controlar e a dirigir o seu comportamento e a agir no mundo. A actividade que antes precisou de ser mediada passa a constituir-se em processo voluntário e independente. O indivíduo desliga-se, portanto, dos mediadores externos para apoiar-se em recursos internalizados (ideias, valores, imagens, representações mentais e conceitos) (Sobrinho, 1999: 29-30). Há, no entanto, como defendem Deci & Ryan (op. cit.), a necessidade de o meio fornecer o máximo de autonomia, num contexto interpessoal, que deve ser apoiante e emocionalmente significativo.

De acordo com os autores que temos vindo a citar, especialmente os representantes das abordagens sócio-cultural (Vygotsky) e da teoria da auto-determinação⁸⁸ (Deci & Ryan), a progressão da regulação pelo outro para a regulação pelo próprio pode ser entendida como um processo simultaneamente de natureza social e psicológica, em que a sociogénese e a interiorização são dois aspectos inseparáveis nessa caminhada.

À luz destas considerações a auto-regulação é um diálogo consigo mesmo, diálogo em que, parafraseando Habermas (1994), o sujeito interacciona com os diferentes pontos de vista sociais que internalizou, de modo a que os seus juízos morais, sentimentos e comportamentos sejam avaliados como correctos ou incorrectos por si mesmo, convertendo-se em condutor do seu próprio comportamento. Trata-se, fundamentalmente, de um conjunto de disposições internas mas socialmente construídas, que permitem que o sujeito controle a sua conduta e a oriente conforme com os seus critérios, propósitos e padrões pessoais de comportamento. Nessa perspectiva a auto-regulação pode ser também definida como sendo o processo através do qual o sujeito produz, dirige e controla por si próprio o comportamento, de acordo com os objectivos, critérios e valores que toma para si (Rovira, 1995, 1996).

Esta definição de auto-regulação (que será doravante perfilhada neste trabalho) é pois sinónima de auto-determinação que há-de permitir, quer a coerência entre o sistema de significações condutuais de cada indivíduo e a manifestação por si próprio desses comportamentos, quer a construção de hábitos de conduta valiosos e desejados pelo sujeito. Nesse sentido pode-se dizer que a indisciplina é, em muitos casos, mais auto-regulada do que algumas manifestações de disciplina dos alunos, porque, devido à sua funcionalidade (Estrela, M. T., 1986)⁸⁹ e ao seu carácter teleológico, ocorre num contexto de perseguição de objectivos

⁸⁸ Teoria que foi desenvolvida no âmbito da abordagem destes autores ao conceito de motivação intrínseca.

⁸⁹ Em relação às funções que a indisciplina desempenha no processo pedagógico, esta autora (1986; 1992) propõe cinco categorias: "Proposição – visam mudar a situação vivida na aula, ou amenizá-la, facilitá-la e resistir-lhe;

próprios que podem revestir, nalguns contextos da relação pedagógica, o carácter de contestação à autoridade do professor, rompendo, desse modo, com o controle externo exercido por este agente educativo, ou relevar mesmo de uma necessidade psico-social de afirmação perante os pares (Smith, 1983; Rosser & Harré, 1984; Fontana, 1985) e estar, por isso, mais de acordo com as disposições internas dos sujeitos, havendo, nessa medida, mais coerência entre os seus comportamentos e os seus objectivos e critérios comportamentais. Neste contexto, a indisciplina pode ser lida como a existência ou a modificação de objectivos e de critérios de valor anteriormente possuídos pelo sujeito, que ao converterem-se em comportamentos se revelam pouco apropriados.

Combater a indisciplina numa perspectiva de auto-regulação implica, que o aluno disponha de critérios e de uma força de direcção do comportamento que dependa prioritariamente de si próprio. Pressupõe, também, que os alunos mudem ou substituam por outros os objectivos e os critérios de valor que a podem tornar possível, o que é uma tarefa difícil porque amiúde as circunstâncias na escola e na sala de aula não são favoráveis à emissão e à manutenção de um fluxo equilibrado de comportamento. Porém, é só nestas circunstâncias que se pode falar em auto-controle, isto é, quando o aluno não se comporta de acordo com as contingências da situação, porque dispõe de padrões pessoais de comportamento que lhe permitem resistir aos constrangimentos do presente. É preciso, portanto, que se alcance uma disciplina auto-consentida, auto-dirigida, auto-motivada de modo a que o controle seja feito de dentro e não comandado de fora, que se construa um padrão comportamental descontextualizado que lhe permita manter e generalizar para outras situações um fluxo equilibrado de comportamento.

6. 2. - *Etapas da auto-regulação*

A caracterização do conceito de auto-regulação que tem vindo a ser esboçada nestas curtas linhas foi feita, em grande parte, como não podia deixar, no presente estudo, por referência ao comportamento (in)disciplinado, tendo sido dado grande ênfase à auto-determinação de objectivos e de critérios comportamentais, porque este é, na nossa opinião, o

estes comportamentos produzem uma alteração da situação (modificação da tarefa, alteração das regras ou suspensão temporária das mesmas); *Evitamento* – visam uma subtracção à tarefa, temporária ou definitiva; *Obstrução* – visam impedir o desenvolvimento das funções principais da aula; *Contestação* – visam pôr em causa a autoridade do professor; *Imposição* – visam contestar a organização e impor uma contra-organização”.

ponto de partida deste processo, o que não coincide exactamente com o postulado pelo primeiro modelo que operacionalizou o conceito ora em abordagem. Esse modelo foi o de Kanfer (1972, 1975), que coloca no início deste processo a auto-observação. Lembremos que este autor equacionou a auto-regulação em termos de uma sequência de três fases (auto-observação, auto-avaliação e auto-reforço). Embora, tal como este autor, pensemos que a auto-regulação comporta várias componentes, que numa perspectiva de ordenação lógica podem ser traduzidas em termos de passos sequenciados ou fases, não entendemos, no entanto, que se possa falar da auto-observação como um primeiro passo, dado que a concebemos bem como a auto-avaliação, enquanto estratégias, meios e instrumentos que permitem ao aluno aceder aos distintos momentos que marcam este processo e que são: um momento de fixação de objectivos, um momento de aquisição de informação, um momento de fixação de compromissos e de realização comportamental, um momento de avaliação de resultados.

O primeiro passo é, como já foi referido, a auto-determinação de critérios e de objectivos que hão-de guiar e orientar o comportamento, porque no tocante à mudança da indisciplina para o comportamento disciplinado, esses objectivos, por via de regra, são essencialmente externos, impostos pelo professor, enquanto representante de normas e de valores cuja validade nem sempre é aceite pelos alunos⁹⁰, o que pode levar a definições diferentes da situação e, em consequência, a gerar equívocos na relação pedagógica, que, como mostram os estudos de Hargreaves (1975), Woods (1979) e Furlong (1985) podem vir a estar na origem de comportamentos de indisciplina. Importa, por isso, antes de mais, que os alunos auto-determinem as suas metas comportamentais e os seus critérios normativos, que definam por si mesmos o que consideram comportamento correcto ou incorrecto. Objectivos e critérios esses que, tanto quanto possível, deverão ser reflectidos racionalmente e construídos voluntariamente, de modo a que os alunos se sintam pessoalmente vinculados ao seu cumprimento ou a abster-se de o realizar. Por outras palavras, o aluno terá de construir um padrão do que deve ser o comportamento na sala de aula, de compreender as razões, motivos, sentimentos e valores que tornam desejável o comportamento não indisciplinado, de construir um horizonte, de fixar metas, que permitam manter viva a motivação para a ocorrência ou não desse comportamento. Terá, em suma, de fixar objectivos comportamentais e de construir normas de conduta que toma para si, de modo a orientar e a guiar o seu comportamento. É,

⁹⁰ Como refere Amado (2000: 14), citando Doyle (1986), Lemlech (1988), Noguera (1985), "para alunos com algumas dificuldades de ordem cognitiva, e para os provenientes de meios carenciados ou culturalmente muito afastados da cultura da escola, pode ser difícil interiorizar um determinado sistema normativo".

portanto, um primeiro passo como defende Bornas (1994: 38) para conseguir um *locus de controle interno*, uma maior autonomia pessoal, ao permitir que o aluno não dependa tanto ou por completo dos objectivos e critérios fixados pelos professores.

A construção desses critérios, objectivos e normas de conduta pelo aluno indisciplinado exige situações pedagógicas ricas em problemas sócio-morais, provocadoras de conflito sobre o que é ou não correcto, porque, parafraseando Rovira (1996: 169), ninguém inicia uma mudança pessoal sem ser pressionado por um conflito sócio-moral, ou sem se pressionar a si mesmo, problematizando a realidade ou a sua relação com ela. Sem conflito não há necessidade de reconstrução pessoal. Essas situações são correntes nas escolas, nas salas de aula, há é que intencionalizar o trabalho em torno delas de modo a provocar conflitos de valor sobre os padrões de comportamento.

Um segundo passo tem a ver com a aquisição de informação por parte do aluno sobre o seu comportamento, que lhe há-de permitir iniciar uma mudança nos seus padrões comportamentais, compreender as consequências do seu comportamento sobre os outros e lhe há-de, sobretudo, permitir perceber com realismo o próprio comportamento, compará-lo com o que é preciso manifestar e tomar consciência dos aspectos comportamentais que é preciso mudar ou melhorar. Isto porque o comportamento indisciplinado embora tenha um sentido e até, nalguns casos mais coerência do que o disciplinado, como já foi referido anteriormente, nem sempre é consciente. Para que o aluno tenha consciência do seu comportamento é necessário que a informação lhe seja proporcionada, desejavelmente pela auto-observação e auto-avaliação do comportamento por si próprio. Caso não seja possível, como acontece com alunos considerados muito indisciplinados, em que é impensável pedir-lhes para obterem por si informação adicional sobre os seus comportamentos mediante a utilização de instrumentos de observação e de avaliação, então é preferível, como salienta Bornas (op. cit.: 109), pôr a referida informação à sua disposição em vez de os deixar sem ela.

Uma vez fixados objectivos e critérios desejáveis e adquirida a disposição para mudar o comportamento, inicia-se uma nova etapa que se refere à implantação de novos comportamentos, o que exige da parte do aluno o compromisso com a sua realização. Como refere Glasser (1973: 36), “não basta que o aluno faça um julgamento de valor é necessário que escolha um caminho melhor e se comprometa a seguir a sua escolha”. Para tal impõe-se que na sala de aula o aluno possa assumir responsabilidades, tomar iniciativas e participar na gestão do comportamento. Como defendem Carita e Fernandes (1995: 53), “um clima de participação é susceptível de produzir mais bem-estar, mais satisfação, mais implicação, mais

responsabilidade, mais desenvolvimento”. Quando as pessoas se comprometem com algum comportamento e percebem que realizam tais actos porque querem, crêem cada vez com mais força no que estão a fazer. Respeitamos mais facilmente as regras e os comportamentos que resultam de um compromisso dialógico, que nos damos a nós próprios do que aquelas que nos impõem.

O quarto e último passo que se considera neste modelo diz respeito à avaliação dos resultados. Os comportamentos em que os alunos se envolvem, para além do feedback continuado acerca dos desenvolvimentos registados, deverão merecer uma reflexão sobre os resultados a que conduzem. Resultados esses que devem reconhecer-se e comparar-se com os objectivos e critérios que o próprio aluno ou o grupo-turma determinaram para se poderem introduzir ou não as correcções e rectificações que a apreciação crítica do(s) comportamento(s) em análise sugerirem.

Não entendemos estes passos como obedecendo a uma sequência linear rígida, pois que estão interrelacionados entre si, fazendo com que a auto-regulação seja uma entidade operativa de natureza sistémica em que o elemento vertebrador é a tomada de consciência. Como se viu na descrição anterior, todos os passos da auto-regulação exigem do aluno um distanciamento a respeito de si mesmo, uma tomada de consciência que é a pedra de toque de qualquer intervenção visando favorecê-la, dado que ela é por si mesma um regulador de regulações, regulando o que se acha(va) insuficientemente regulado pelas regulações anteriores.

Em síntese, estamos perante um mecanismo que visa assegurar que o aluno possa mostrar-se progressivamente autónomo quer no estabelecimento de objectivos e de critérios comportamentais, quer na sua implicação em acções que a eles conduzem, e, finalmente, na sua realização e controle. No âmbito pedagógico esta perspectiva implica que se entenda o aluno como um sujeito capaz de dirigir e modificar o seu próprio comportamento, movendo-se de uma disciplina heterónoma (que é característica dos mais novos) até uma posição onde a disposição e a acção comportamentais não disruptivas, são internalizadas, podendo, por isso, resistir mais facilmente às pressões, nomeadamente, às do grupo de pares, para a não aceitação da ordem axiológica-normativa vigente no espaço escolar e das suas exigências.

D.A.

6. 3. Principais questões suscitadas pelos estudos existentes sobre a auto-regulação do comportamento disciplinado em sala de aula

Do ponto de vista das estratégias educacionais para facilitar a auto-regulação comportamental dos alunos a literatura de carácter empírica é escassa. Há, no entanto, alguns estudos onde este tema está presente embora não tivesse sido abordado à luz do *constructo* auto-regulação. É o caso dos estudos sobre os estilos de educação parental.

Cabe, desde logo, uma atenção especial aos trabalhos já clássicos de Baumrind (1975, 1978) que conduziu e inspirou uma série de estudos longitudinais que identificaram três padrões de práticas educativas parentais: autoritárias, permissivas e democráticas.

Os trabalhos de Baumring, que retomam a taxonomia proposta alguns anos antes por Lewin, Lippit & White (1939), são importantes para o nosso tema de estudo, no sentido de que o estilo parental democrático estava fortemente relacionado com a competência instrumental das crianças. A competência instrumental era definida por uma combinação de responsabilidade social, independência e auto-confiança, tendendo as crianças a ter regras e valores morais interiorizados. Neste estilo, os pais apresentam uma prática educativa, caracterizada como uma saudável combinação de amor e limites, “são pais indulgentes, compreensivos e afectuosos, mas que impõem o cumprimento de regras de uma forma coerente. Fomentam o diálogo, a troca de pontos de vista e a responsabilização da criança.” (Matta, 2001: 331). Refira-se que neste estilo educativo, os pais acompanham os seus esforços de controle com raciocínio verbal, desejando promover a racionalização das suas directivas.⁹¹

A importância da racionalização das directivas dos pais e dos seus comportamentos disciplinares foi também sublinhada pelos resultados dos trabalhos de Hoffman (1970) e de Johnson (1983). O estudo de Hoffman sugere que as estratégias disciplinares dos pais caracterizadas pela indução (isto é, fornecendo motivos e explicações para as ordens) propiciam às crianças um comportamento altruísta e um desenvolvimento moral mais maduro. O estudo de Johnson mostrou que os comportamentos maternos *estruturadores-cognitivos*

⁹¹ Por sua vez, no estilo autoritário, os pais valorizam a obediência como uma virtude e acreditam na necessidade de restringir a autonomia da criança. São pais, que segundo Matta (op.cit.: 330-331) “manifestam altos níveis de controlo e baixos níveis de comunicação e afecto. Os filhos destas famílias tendem a ter comportamentos orientados para as sanções (e.g., castigos ou recompensas), mas apresentam poucos comportamentos anti-sociais. São por vezes crianças vulneráveis, com baixos índices de auto-estima e dificuldades em estabelecer relações com os amigos”. Finalmente, no estilo permissivo, os pais situam-se no pólo oposto dos pais autoritários, caracterizando-se, segundo Matta (op.cit.: 331) por terem “uma atitude geral positiva, muito afecto e comunicação nas relações, mas com uma disciplina inconsistente, dando pouca responsabilidade, orientações e regras às crianças. Os filhos tendem a ter um certo grau de irreverência, irresponsabilidade e imaturidade, manifestando pouco autocontrolo e pouco interesse e empenho em realizar tarefas”;

(isto é, que fornecem explicações) antecipam, como referem Díaz et al (1996: 134), "a capacidade das crianças para refrear o desejo de gratificação imediata. Além disso (...) sugere que o grau de abandono do controle e a ausência de interferência por parte da mãe permitiriam prever as variáveis de auto-controle da criança".

Na leitura conjunta que fazem aos resultados dos estudos desenvolvidos por estes três investigadores Díaz et al. (op. cit: 135) defendem que deles decorre a ideia de que há fundamentalmente três características nas interações adulto-crianças susceptíveis de promover capacidades relacionadas com as funções de auto-regulação: o uso do raciocínio verbal e da racionalidade verbal para promover a justificação e a explicação das ordens e directivas do adulto, o abandono gradual do controle por parte deste e a combinação destas duas práticas com um clima de incentivo, de afecto e calor emocional. Estas três variáveis, segundo este autor, caracterizam os pais de crianças que têm um locus de controle interno.

Considerando que os contextos em que os resultados destes estudos foram obtidos são diferentes daqueles em que ocorrem as práticas educativas dos professores, uma questão se coloca, desde logo: podem estas estratégias ser transpostas para o clima da sala de aula tendo em vista facilitar a emergência de um comportamento auto-regulado nos alunos?

Apesar do escasso suporte empírico existente não é ousado dar uma resposta afirmativa a esta questão. Com efeito, considerando a auto-regulação comportamental como um processo interno e auto-dirigido, o seu desenvolvimento há-de ser determinado, quer pelas práticas educativas *indutivas* que favorecem competências de pensamento crítico necessárias para o aluno se auto-conhecer, conhecer o seu comportamento e as consequências do seu comportamento, quer pela motivação e capacidade dos alunos se envolverem em comportamentos disciplinados, que são estimulados por um clima de sala de aula não coercivo; quer pela aquisição de um sentimento de domínio de si e do seu comportamento que o abandono gradual do controle por parte do adulto pode propiciar.

No âmbito do comportamento disruptivo, o tema da auto-regulação é também, como refere Bornas (1994: 14), um dos principais tópicos da abordagem cognitivo-comportamental, sobretudo, desde o aparecimento do modelo de Kanfer (op. cit.) que a concebeu como uma sequência de três fases: auto-observação (registo do comportamento pelo próprio sujeito), auto-avaliação (apreciação valorativa do próprio comportamento); auto-reforço (selecção e administração das contingências de reforço pelo próprio sujeito).

Com base neste modelo foram realizados alguns estudos de carácter empírico em meio escolar que apresentam alguns resultados encorajadores. Carducci (1975: 4) na revisão que fez, ainda numa fase inicial desta linha de pesquisa, reconheceu a existência de consistência entre os resultados obtidos nestes diferentes estudos, os quais apontavam para uma redução dos comportamentos de indisciplina através da regulação pelos alunos, nalguns casos, superior à conseguida através de formas de regulação externa. O autor refere ainda que as mudanças positivas ocorridas no comportamento mostraram-se mais resistentes à extinção quando essas mudanças eram resultado da aplicação do modelo de Kanfer do que quando decorriam do controle externo.

Apesar dos seus resultados promissores, este tipo de estudos não deixa de levantar algumas questões:

1) Que peso tem na redução do comportamento cada uma das distintas fases do modelo de Kanfer? Por outras palavras, o que mais contribuiu para essa redução foi a auto-observação, a auto-avaliação, ou o auto-reforço?

2) Será possível a redução do comportamento se a fase do auto-reforço não for activada?

3) A não existência de reforço enfraqueceria a resistência à extinção?

Relativamente à primeira e terceira questões, não há, pelo menos que sejam do meu conhecimento, elementos de investigação disponíveis que permitam dar qualquer tipo de resposta. Quanto à segunda questão, ainda que escassos, os dados existentes permitem responder afirmativamente.

Com efeito, em estudos de caso levados a efeito por Broden et al. (1971); Lovit (1973); Hanson (1996) verificou-se que a utilização da auto-observação, através do registo pelos próprios alunos dos seus comportamentos de indisciplina, provocou uma diminuição efectiva desses comportamentos. Vão nesse sentido as conclusões dos trabalhos realizados por Reese et al. (1984); Kneedler & Hallahan (1981), Shapiro (1986); e Bryon (1988). Este último conjunto de trabalhos que, tal como os anteriormente citados, foram realizados com alunos maioritariamente a frequentar o ensino especial, mostrou que essa diminuição era mais intensa quando os alunos eram ensinados a avaliar os seus próprios comportamentos.

Estes resultados, embora, provenientes de estudos de caso (donde a impossibilidade de se fazerem generalizações extensas) evidenciam, desde logo, que é possível reduzir a frequência dos comportamentos indisciplinados sem a utilização de contingências de reforço,

o que não deixa de ser interessante dado que, apesar desse reforço ser auto-escolhido e auto-administrado, muito dificilmente se pode falar em comportamentos auto-regulados quando não estão intrinsecamente orientados.

Em segundo lugar, estes resultados suportam a concepção defendida anteriormente na presente revisão bibliográfica de que um vector fundamental na auto-regulação é a tomada de consciência por parte dos sujeitos dos seus objectivos, do seu comportamento e das consequências do seu comportamento sobre os outros, i.e., da possibilidade de lhes ser devolvida uma imagem de si em acção, como se de um espelho se tratasse, o que só é possível através da implementação de estratégias que levem à aquisição de informação e de avaliação sobre si próprio. Foi esta a lógica que levou Falk et al. (1996) a estudar os efeitos da auto-avaliação comportamental através do visionamento de situações em que os próprios alunos (18 sujeitos com problemas comportamentais, de idades compreendidas entre os 12-14 anos) tinham estado envolvidos. Os resultados também aqui se mostraram favoráveis.

De acordo com este ponto de vista estão Williams & Jones (1997:71-72), que sugerem que este tipo de resultados se devem menos às destrezas de auto-observação e auto-avaliação dos participantes nestes estudos do que ao facto de se envolverem em comportamentos verbais para descreverem para si próprios os seus comportamentos indisciplinados, ou seja, a regulação desses comportamentos pela tomada de consciência que a mediação da linguagem proporciona.

Estes resultados suportam, por isso, também, a ideia veiculada anteriormente, segundo a qual a auto-regulação é um diálogo do sujeito consigo mesmo, ou seja, é um processo linguisticamente mediado e intrinsecamente orientado, sendo a sede desse controle interna e não externa.

Finalmente, estes resultados suportam a hipótese, que os referidos autores (id, ibid) apoiam, de que facilitando o envolvimento em processos de regulação verbal a expectativa de controle do comportamento e a motivação intrínseca para a sua emissão aumentará. Desta hipótese decorre outra, que atravessa um dos estudos que irá ser apresentado na segunda parte da presente monografia, qual seja, a de que quanto mais motivado internamente estiver esse comportamento mais será também incrementado o horizonte temporal no qual se verificará essa mudança, repercutindo-se com mais facilidade no médio e longo prazo, tornando-se mais resistente à extinção.

Quando me refiro à resistência à extinção quero significar dois aspectos: de um lado, que sejam mudanças que se repercutam no médio e longo prazo e, por outro, que possam ser

transferíveis a outros contextos, que não só ao da interacção com este ou aquele professor em concreto numa determinada disciplina, mas que sejam mudanças generalizáveis para outras situações. A defesa da possibilidade de se produzirem este tipo de mudanças não é, no contexto do desenvolvimento actual das Ciências de Educação, “paradigmaticamente correcto”, porque choca com uma tese muito em voga, que sublinha a especificidade situacional do que ocorre em cada contexto, o que, traduzido para a ecologia da sala de aula, tem como corolário lógico a consideração de que as salas de aula são sistemas fechados. Creio, **a contrario**, que muito embora exista em cada sala de aula uma autonomia de funcionamento bastante elevada e que as relações que aí são entretidas são largamente influenciadas pelos acontecimentos que nela ocorrem, em particular, como nos adverte Postic (1990: 125), pelo tipo de intervenção de cada professor; há, contudo, dinâmicas de outros sistemas geradoras de permanências que atravessam e podem determinar em menor ou maior grau, de acordo com a sua força e intensidade, as múltiplas interacções que aí poderão ser desenvolvidas. É, portanto, um sistema social aberto, embora dotado de grande margem de autonomia no qual se se intervir em variáveis mais marcadamente estruturais é possível repercutir alguns dos efeitos destas intervenções para os diferentes contextos da relação pedagógica. Sem negar a importância de outras variáveis estruturais (e. g., o clima da escola), considero que a auto-regulação comportamental poderá ser uma das variáveis estruturais mais marcantes no controle do comportamento disruptivo, quer em termos da sua projecção no longo prazo quer em termos das suas repercussões no conteúdo das interacções que têm lugar nos diferentes cenários da relação educativa, mas também é, de todas, a menos estudada em contexto escolar, e de todas, a menos potenciada nas nossas escolas, a não ser em experiências minoritárias e em práticas, de certo modo marginais no sistema educativo português, de gestão participada das aprendizagens e dos conflitos.

Considero, de resto, como já tive oportunidade de verificar em termos empíricos (Espírito Santo et al., 1991) que essas práticas são aquelas que conduzem a uma maior autonomia moral dos alunos, e é nelas que se proporcionam aos alunos os níveis mais elevados de auto-regulação. No entanto, e como já foi dito atrás nem todos os professores são militantes pedagógicos, pelo que, é necessário investir em modelos que proporcionem a todos os professores meios de reflexão e de acção. É esse o desafio a que um dos estudos que irá ser apresentado na segunda parte da presente monografia, como já foi referido, pretende responder.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA: UM INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Introdução geral ao capítulo

“Difícilmente, um professor poderá adquirir toda a variedade de competências que se esperam dele durante a sua vida profissional” (Porter, 1980: 162)

Assiste-se hoje, como tem sido amplamente glosado, a um período de permanentes inovações tecnológicas, científicas e sociais, que entre outras consequências têm gerado a obsolescência dos conhecimentos necessários ao exercício de uma vasta gama de profissões. Neste contexto é insofismável que o exercício da profissão docente tem vindo a mudar, implicando, desde logo, a exigência de atitudes permanentes de questionamento das práticas e de actualização dos saberes, em oposição ao ritualismo de comportamentos, a que conduziu em tempos bem recentes (e conduz ainda!), o ajustamento dos seus membros às normas, regras e funcionamento da organização escolar⁹².

Mas se o exercício da função docente tem vindo a mudar, paradoxalmente, a função em si, naquilo que a caracteriza e distingue de outras profissões e que constitui a sua verdadeira definição, não mudou, como defende Roldão (1998). Apesar dos novos desafios que se colocam à profissão docente, hoje como ontem, o seu principal objectivo é “a promoção das aprendizagens consideradas socialmente úteis para, através delas, formar integralmente os alunos” (Estrela, M. T., 1999: 23), pelo que é difícil aos professores responderem aos mandatos sociais no sentido da mudança de papel⁹³.

⁹² Organização escolar que, no caso concreto da realidade escolar portuguesa, que é a que conhecemos melhor, continua, em nossa opinião (apesar das mudanças legislativas que consagraram a autonomia das escolas e criaram um novo modelo de gestão) ainda a possuir muitas das características típicas da antiga escola licealizada, postas em evidência por Formosinho (1992), que a aproximam de uma estrutura burocrática. De entre essas características saliente-se: a grande uniformidade curricular e pedagógica existente, apesar da heterogeneidade dos alunos; um controle ainda bastante centralizado (apesar do incremento, a nível da administração, dos serviços regionais e locais) através da produção legislativa (e.g., as recentes normas sobre a instrução (burocratizada) de procedimentos disciplinares e sobre o uso do tempo) e de vários outros documentos legais (avisos, editais, resoluções, ofícios circulares), que conduz, embora não seja esse o discurso oficial, à uniformidade organizacional e à rotinização das práticas quotidianas desenvolvidas nas escolas.

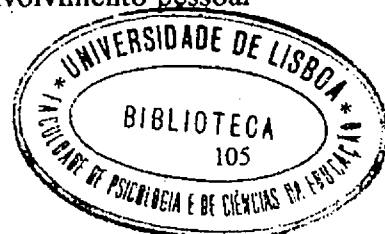
⁹³ Não especialmente por ausência de competências inerentes ao desempenho desse novo papel, mas fundamentalmente pelo facto de, como salienta M. T. Estrela (1999) a função de mediação cultural do professor em relação ao aluno ser ainda o “cerne da identidade docente” (p. 23), pelo que, essas mudanças seriam tributárias da modificação de valores e normas de comportamento anteriormente interiorizado(a)s, o que é um processo mais ou menos longo, dependendo do tempo que demorou essa interiorização.

Mas, se estes desafios constituem fortes interpelações aos professores não o são menos para os seus sistemas de formação. Sendo inerente à formação a preparação para o futuro, esta ocorre para os professores, como para muitos profissionais de outros sectores de actividade, num tempo (e tudo deixa adivinhar que assim continuará nas décadas iniciais do milénio que entra), caracterizado não só pela mudança, mas também pela incerteza, pelo aumento da complexidade e pela passagem para uma nova cultura e para uma nova forma de apreender e exprimir o mundo. Daí que o futuro na profissão docente (como na sociedade em geral) já não é, parafraseando Valéry, como era antigamente, pelo que, apesar dos esforços que as instituições de formação inicial fazem no sentido da renovação curricular, a formação continua a emergir cada vez mais como uma via premente e privilegiada para dar resposta, em contextos flexíveis e diversificados, aos ritmos de mudança que se colocam no plano sócio-educativo.

Uma área que lança novos desafios aos professores, nos tempos económica e socialmente turbulentos que atravessamos, é a das relações interpessoais e da gestão dos comportamentos de indisciplina, que constituem uma área central da acção educativa. Esses desafios advêm das novas circunstâncias em que se encontra o outro par de actores da acção educativa — o aluno.

É um truísmo afirmar que as circunstâncias dos alunos que frequentam a escola mudaram radicalmente. Com o aumento exponencial dos efectivos escolares e do acesso de largas camadas da população até aí afastadas do universo do ensino formal, um número significativo de alunos surgiu no espaço escolar manifestando profundas carências emocionais, afectivas e sociais. Por outro lado, os alunos que frequentam hoje a escola vêm mais, sem supervisão dos adultos, tv, video, e muitos deles estão conectados com a Internet. Eles podem parecer, parafraseando Day (1999: 194), mais sofisticados em relação ao uso das tecnologias, mas são mais vulneráveis e incertos quanto aos seus valores e, paradoxalmente, podem ter falta de motivação, auto-estima, e auto-confiança na aprendizagem escolar. Precisam de professores que sejam capazes de proporcionar um envolvimento firme e seguro.

Não havendo tradição, pelo menos em Portugal, de uma preparação dos professores no domínio sócio-afectivo, alguns autores nacional (Alarcão & Tavares, 1987; Formosinho, 1987; Oliveira & Santiago, 1991, Tavares et al., 1991) e internacionalmente (Bonboir, 1979; Ferry, 1983), têm feito propostas no sentido de se introduzir nos *curricula* de formação inicial uma vertente de formação sócio-pessoal e moral. Por seu intermédio visa-se, como consagra a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, a promoção do desenvolvimento pessoal



e social dos alunos.

Esta dimensão da formação é indispensável para fundamentar o pleno exercício da profissionalidade do professor, em virtude do ensino ser, constitutivamente, para além de uma actividade intelectual, uma “empresa moral” (Calderhead & Shorrock, 1997: 14), envolvendo uma “ética de cuidado” (Noddings, 1986; Valli, 1990) e de grande investimento emocional, que está presente nas “people processing organizations”, como os hospitais e as igrejas⁹⁴.

No entanto, como sugere a pesquisa⁹⁵, o cuidado e o envolvimento dos professores também se desgastam. Sendo a indisciplina, como mostram os trabalhos de Docking (1980) e de Rogers (1996), um dos principais factores responsáveis pela debilitação destes importantes aspectos da profissionalidade docente e, reconhecidamente, um dos problemas que mais afecta a vida nas escolas (com efeitos nocivos no seu clima social e moral, mas também no “self” pessoal e profissional dos professores⁹⁶ e na aprendizagem e desenvolvimento moral dos alunos⁹⁷), a dimensão sócio-pessoal da formação dos professores deveria incluir, na linha do que é defendido por M. T. Estrela (1996), a preparação para a actuação disciplinar.

A legitimidade desta proposta reforça-se com os resultados de alguns estudos realizados entre nós sobre as representações e as práticas de actuação disciplinar dos alunos-futuros-professores na fase final da sua formação inicial.

No domínio das representações os resultados obtidos, de que temos conhecimento, apontam para a ideia de que os professores no terminus da fase de pré-serviço consideram a sua preparação inferior à adequada na abordagem aos problemas disciplinares (G.E.P., 1986;

⁹⁴ O ensino é uma actividade que tendo como “fundamento axiológico e ontológico (...) o respeito pela pessoa” (M. T. Estrela, 1998: 178) visa a prestação de um serviço aos seus “clientes” (os alunos), considerando os seus interesses no tocante à aprendizagem, à socialização e ao desenvolvimento sócio-afectivo. Tem, assim, como as profissões que se desenvolvem em torno das organizações supracitadas “um propósito moral no sentido em que está sempre preocupado com a melhoria e o bem dos alunos (Noddings, 1986; Sockett, 1989 a, 1989 b, 1993; Elbaz, 1992, cit. por Day, 1999: 15).

⁹⁵ Farber (1991), num estudo sobre o *burnout* docente, constatou que muitos professores embora iniciem as suas carreiras com um sentimento de que o seu trabalho é socialmente significativo, acabam, a prazo, por reavaliarem, de forma negativa, o investimento que querem fazer na sua actividade profissional.

⁹⁶ Os resultados de vários estudos (Kyriacou, 1987; Punch & Tuetttemann, 1990; Álvarez et al., 1993; Rogers, 1996) têm posto em evidência que a insatisfação, o desejo de abandono e sintomas psicopatológicos mais graves são indicadores do “mal-estar” em que se encontra um número significativo de pessoas que exercem a profissão docente, cuja incidência, como referem Cardoso et al. (1998), é cada vez maior comparativamente com a que ocorre noutros grupos profissionais. De entre os indicadores mais referenciados estão os problemas de stress docente induzidos pelo dia a dia, que são, de acordo com os dados obtidos em estudos realizados por Docking (1980) e Rogers (1996), frequentemente, devidos a incidentes de indisciplina triviais e habituais (e.g., falar fora de vez, distrações, resistência à liderança do professor, procrastinação, falar e chamar os colegas, desafio e indiferença ao papel do professor).

⁹⁷ Segundo as conclusões de alguns estudos anglo-saxónicos, sublinhados por M. T. Estrela (1996), há antecedentes escolares de desvio na carreira de marginalidade de muitos jovens.

Espírito Santo, 1998), apresentando sistemas de significação que tendem para uma orientação disciplinar pouco inovadora (Stichini & Gandum, 1997; Espírito Santo, 1998). No domínio das práticas disciplinares, os resultados obtidos mostram que os professores possuem um repertório pobre e pouco variado (Espírito Santo, op. cit.).

As dificuldades na abordagem ao fenómeno da indisciplina não são, todavia, um exclusivo de quem está em vias de iniciar a profissão, mas também uma área problemática para os recém-chegados, como mostram os estudos realizados nacional (Rodrigues, 1991; Gonçalves, 1990; Loureiro, 1997) e internacionalmente (Fuller, 1970; Vonck & Schras, 1987; Covert et al., 1991; Jordell, 1995; Marcelo Garcia, 1993) sobre as preocupações dos professores principiantes, ou até mesmo para os professores mais experientes, como se procurou pôr em evidência na introdução a esta monografia.

Assim sendo, é necessário enriquecer o equipamento profissional de que os professores necessitam, mesmo depois de terem iniciado a sua carreira profissional.

Embora os professores frequentemente experimentem, como refere Huberman (1989), dificuldades em estabelecer uma ligação entre a formação realizada e as suas práticas de ensino e não sendo a formação por si só, parafraseando Perrenoud (1993: 94), “um meio miraculoso”, é (quase) consensual na literatura educacional que a formação tem uma importância crucial na melhoria da intervenção destes agentes educativos. Para mais numa área em que, como mostram os resultados dos estudos conduzidos por Jack et al. (1996), poucos professores receberam formação adequada.⁹⁸

Concebendo-se a docência como uma profissão, apesar da “ameaça crescente de proletarianização técnica e ideológica” (Estrela, M. T., 1993: 186)⁹⁹ é necessário assegurar que as pessoas que a exercem desenvolvam competências em áreas críticas do seu desempenho, devendo ser-lhes proporcionado oportunidades adequadas de formação ao longo da carreira.

⁹⁸ De acordo com os resultados referida investigação, citada por Sobrinho (1999: 26), apenas 5% dos professores que foram alvo da pesquisa tinham recebido formação sobre esta área da gestão da sala de aula.

⁹⁹ A autora (Estrela, M. T., op. cit: 207), adopta a terminologia utilizada por Densmore (1987), que por sua vez a tomou de empréstimo de Derber, para distinguir entre a “falta de controlo do professor sobre as decisões respeitantes aos objectivos e finalidades do seu trabalho” (proletarianização ideológica) e a “perda de controlo sobre os aspectos técnicos do trabalho” (proletarianização técnica).

1 - Formação contínua e desenvolvimento profissional

Formação contínua de professores como um processo de desenvolvimento profissional

A formação contínua a que estão associadas mudanças das práticas de gestão disciplinar faz necessariamente parte do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Historicamente, defendem Antoli & Muñoz (2000: 33), formação e desenvolvimento profissional foram considerados separadamente, não como conceitos opostos, mas como faces da mesma moeda: uma compreendendo a “cultura” e a outra a “técnica”. A primeira permitiria estar informado sobre algo, “saber o quê”; a segunda adquirir e aperfeiçoar competências práticas, referidas a um “saber como”.

Este tipo de conceptualizações estava de acordo com o conceito técnico e estanque de profissionalização e com as perspectivas de carácter mais tradicionais no âmbito da formação contínua, que a associa(va)m a acções de reciclagem, de actualização e de aperfeiçoamento. Termos esses empregues para exprimir a atenção pontual ao desenvolvimento profissional posterior à formação inicial, que se traduzia numa formação “curta no tempo, pesada nas suas origens e que sem dúvida se considerava auto-suficiente” (Ruivo, 1990: 33).

Sendo a carreira dos professores um itinerário em construção nas margens da liberdade deixadas pelos constrangimentos da realidade pessoal e extra-pessoal, esta visão da formação contínua e do desenvolvimento profissional como entidades separadas não faz sentido. A pesquisa sobre a vida profissional dos professores revela que, como com qualquer adulto¹⁰⁰, a aprendizagem e a mudança não páram necessariamente uma vez consolidado um estilo de ensino (Lannier & Little, 1986; Joyce & Showers, 1988; Feiman-Nemser & Remmildard, 1996). Qualquer professor, espontaneamente ou de forma mais ou menos planeada e com um maior ou menor grau de compromisso, continua a formar-se ao longo da vida, desenvolvendo a sua profissionalidade. Como salienta Rosário (1989: 276)¹⁰¹, os processos de socialização e

¹⁰⁰ Contrariando as concepções dominantes até à década de oitenta, a combinação dos resultados na área da formação de adultos com os que provêm da investigação centrada na análise do adulto (cujo suporte conceptual é fornecido pela teoria “Life Span” e pela Andragogia) têm vindo a demonstrar, por um lado, que a idade não afecta significativamente a capacidade de aprendizagem do adulto e, por outro, que a adultez não é uma fase estática em termos desenvolvimentais, ainda que se possa verificar um ritmo mais lento nalgumas áreas de aprendizagem (Elsdon, 1984; Schwarz, 1988).

¹⁰¹ Esta autora adopta uma perspectiva sociológica na análise do processo de aprendizagem dos professores, considerando-a como uma dimensão da socialização secundária.

ressocialização profissional continuarão e caracterizarão o desenvolvimento profissional, cuja trajetória resultará da interrelação mais ou menos harmoniosa entre as variáveis pessoais e as variáveis estruturais da organização escolar.

No entanto, este processo, como tem sido preconizado na literatura pedagógica, não deve ser deixado ao acaso, mas, para prevenir as dificuldades e otimizar as possibilidades, ser objecto de uma intervenção intencional¹⁰², ao longo dos vários períodos da carreira, que prepare os professores para as várias tomadas de decisão. Isto significa que há mudanças a facilitar no professor que não são apenas da ordem de aquisição de conhecimentos (“cultura”), mas também de competências (“técnica”), e de tratar de modo cognitivo as experiências profissionais, para serem integradas lógica e afectivamente no “self” pessoal e profissional de cada professor.

A esta luz, o primitivo conceito de formação contínua, centrado no conjunto de actividades formativas pós-aquisição da habilitação profissional, cuja operacionalização tem sido feita através de modelos de formação pontuais e desarticulados organizacionalmente, evoluiu, surgindo, hoje em dia, como refere Oliveira (1996: 45), “frequentemente, associado à ideia de sistematicidade, regularidade e sequência na ocorrência das acções”, acompanhando o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

A assimilação do conceito de formação contínua ao de desenvolvimento profissional transpõe num dos textos em que Mariano Gago (1994) reflectindo sobre esta matéria sustenta que:

“ na formação contínua vêm convergir processos e estratégias de desenvolvimento profissional, relacionados com o desenvolvimento (...) das organizações mas que só é, porém, consistente se acompanhado e sustentado por um desenvolvimento de competências pessoais que permitam fazer emergir, em todos os níveis profissionais, capacidades de flexibilidade, inovação compreensão das crises e desafios, integração de experiências, mudanças culturais e ousadia no criar de novo, inovar, modificar” (p. 326).

A perspectiva transmitida por este autor relativamente à formação contínua e ao desenvolvimento profissional enquanto processos que estão imbricados e que formam um conjunto com resultados benéficos para a qualidade das organizações e para o desempenho dos agentes que aí desenvolvem a sua actividade ocupacional, está presente no

¹⁰² Sublinhando a necessidade de se conceber a formação contínua como um processo intencional Porter (op. cit) define-a “como um meio para que os professores em exercício tenham acesso aos recursos que as escolas, só por si, não lhes podem fornecer e para elaborar programas que tratem de resolver necessidades profissionais concretas” (p. 150).

enquadramento legal existente¹⁰³ no nosso país para a área do ensino, e tem subjacente, como noutros sistemas educativos europeus, a noção de que o desenvolvimento profissional do professor é um processo pessoal, e evolutivo contínuo, em oposição a um processo de justaposição e de aperfeiçoamento, pressupondo uma valorização dos aspectos contextuais e implicando uma formação, que se caracteriza pelo seu carácter construtivo (Marcelo, 1992)¹⁰⁴.

Formação contínua: um subsistema da educação permanente

A importância da continuidade da formação, ao longo da carreira do professor, que temos vindo a sublinhar, é uma convicção cada vez mais difundida, apesar de, durante muito tempo, do discurso produzido sobre formação de professores ao nível teórico e igualmente das práticas implementadas, emergir, como refere Canário (1993, cit. por Oliveira, 1996: 44) uma perspectiva dicotómica¹⁰⁵. É igualmente convicção generalizada que a formação inicial e contínua se devem articular a todos os níveis, de tal modo que aquela seja apenas o primeiro momento desta, num mesmo processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Tanner & Tanner, 1980; Ribeiro, 1989; Imbernón, 1994; Nogueira, 1996; Oliveira, 1996; Carioca, 1998; Marcelo, 1999). Deve preconizar-se, por isso, “uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a formação contínua seria assim integrada na actividade do educador e permitiria formas variadas e diferentes segundo o contexto” (Tavares, 1996: 23, cit. por Cró, 1998: 24).

Este entendimento do carácter dinâmico e evolutivo dos processos de formação para o desenvolvimento profissional dos professores é largamente tributário de uma perspectiva reconhecida por todos os países da OCDE, em 1982, que reclama a educação permanente de todos os cidadãos, como uma prioridade a estabelecer para fazer face às exigências de um “contexto sócio-cultural móvel, cambiante, flexível e incerto” (Pérez Gómez (1997: 163) e

¹⁰³ Cf. Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro; Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro; Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro.

¹⁰⁴ Este autor prefere utilizar o conceito de desenvolvimento profissional em vez do de formação contínua, por entender que aquele transmite melhor a ideia de evolução e continuidade do processo de construção da profissionalidade docente.

¹⁰⁵ Na opinião deste autor, citado por Oliveira: 44, “esta visão decorre de um entendimento da formação de professores por etapas, relativamente estanques, que se sucedem de uma forma hierarquizada. Resulta daqui uma concepção de formação contínua como forma de corrigir deficiências, ou colmatar lacunas da formação inicial, assumindo assim o papel de actualização de conhecimentos e de competências pedagógicas.

que permita, simultaneamente, a transformação da própria pessoa, através do desenvolvimento pessoal e sócio-profissional (Alheit, 1994: 220).

Ou seja, a formação contínua/desenvolvimento profissional tem vindo a ser entendida enquanto subsistema de um processo de educação permanente, ou como conjunto de situações formativas que acompanham a vida do indivíduo e que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social (Unesco, 1983). Avançando um pouco mais, pode-se considerar, como o fazem os autores da linha desenvolvimentista na área da Orientação Vocacional e Profissional, como Super (1980), que o desenvolvimento profissional é uma dimensão do desenvolvimento humano ao lado do desenvolvimento cognitivo, interpessoal e moral. Uma vez que o itinerário ocupacional mantém relações estreitas com a elaboração da identidade pessoal e é inseparável do desenvolvimento global, a activação do desenvolvimento profissional através da formação, seria, portanto, um dos aspectos da activação do desenvolvimento pessoal global¹⁰⁶.

É esta a concepção que tem presidido nos últimos tempos à formação de adultos. Já na década de 70, refere Oliveira (op. cit: 48), a formação de adultos era entendida em função do seu desenvolvimento global e propunha-se criar condições facilitadoras de um crescimento pessoal, social e profissional conducente à sua auto-realização. Seguindo a mesma autora, a definição de formação de adultos proposta por Goguelin (1970) é disso testemunha:

“(...) formar um adulto é favorecer a evolução global da sua personalidade e, a partir da experiência vivida e dos conhecimentos adquiridos, permitir-lhe adquirir os elementos de toda a espécie que lhe darão a possibilidade de, modificando-lhe o saber-existir, uma realização mais completa de si próprio, numa adaptação autêntica e realista para si mesmo, ao meio em que vive” (p. 47).

Portanto, queremos aqui defender que é necessário entender as mudanças nas práticas de gestão da disciplina, tal como noutras áreas da actividade ocupacional docente, como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no qual o professor se implica como pessoa adulta.

Esta assimilação do conceito de formação contínua ao de desenvolvimento

¹⁰⁶ A inversa também é verdadeira, ou seja, como têm demonstrado várias investigações (Hunt & Joyce, 1967; Murphy & Brown, 1970; Walter & Stiver, 1977; McKibbin & Joyce, 1981; Thies-Sprinthall, 1980; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983) a activação da qualidade do desempenho profissional do professor está estreitamente ligada ao seu desenvolvimento pessoal global (cognitivo, egóico, moral, interpessoal). No âmbito deste tipo de investigação, próprio desenvolvimento pessoal (Oja, 1980; Thies-Sprinthall, 1984).

profissional, se, por um lado, acentua o pressuposto de aperfeiçoamento das competências adquiridas na formação inicial (Nóvoa, 1991) visando fundamentalmente as técnicas, os saberes e as atitudes necessárias ao exercício da profissão, por outro, sublinha a ideia de que este conjunto de aprendizagens será submetido a um processo de mudanças e de transformações em consonância com o processo socializador que deriva das práticas educativas e da actividade profissional desenvolvidas nas escolas, e que, enquanto modalidade específica da formação de adultos, deverá integrar e mobilizar, nos seus contextos formativos, o princípio de que o professor, como qualquer adulto, continua a desenvolver a sua personalidade nas suas várias dimensões –intelectual, afectiva, social, moral e cultural (Oliveira, 1996: 49).

Se entendemos que a aquisição de habilidades profissionais na etapa inicial da formação dos professores não é a chave exclusiva da sua preparação para o exercício profissional, mas que, ao contrário, postulamos uma formação continuada para o desenvolvimento da profissionalidade docente, isto remete-nos necessariamente a centrar a reflexão no conceito de desenvolvimento profissional.

1. 1. - Delimitação do conceito de desenvolvimento profissional

Nos últimos anos a noção de desenvolvimento profissional, quer a nível da formação inicial de professores quer a nível do exercício da profissão, passou a estar, como refere Gill Nicholls (1996), no centro do debate na área educacional.

O crescente interesse suscitado por esta temática, a que não têm sido alheias as transformações de natureza sócio-económico-cultural a que já se fez alusão, não é, todavia, directamente proporcional à clareza do significado desta expressão. De facto, a expressão *desenvolvimento profissional* recobre um conceito algo equívoco e de contornos imprecisos. Desde logo, porque é formado por dois termos cuja acepção nem sempre tem sido pacífica: desenvolvimento; profissional.

Um conceito importado com conotações antagónicas

A utilização do primeiro termo (desenvolvimento) tem oscilado entre duas significações que comportam em geral duas visões opostas sobre o processo de transformação

dos fenómenos¹⁰⁷ em relação aos quais é aplicado. Durante muito tempo teve uma conotação quantitativa, de que é bem ilustrativa a área da economia, onde sob a influência da mundividência própria do positivismo liberal, designou, sobretudo, o crescimento. Essa acepção foi também muito marcante na área da biologia, tendo significado durante muito tempo o aumento das dimensões físicas de um organismo. Com os progressos de índole conceptual verificados nestas áreas disciplinares, bem como com o advento da psicologia genética, a expressão, em princípio, tem sido nos últimos tempos reservada para dar conta dos aspectos qualitativos das mudanças, ultrapassando visões lineares e menos preocupadas com problemas de transformação estrutural. O desenvolvimento tende, assim, hoje, a ser visto, em qualquer domínio (nomeadamente no domínio da profissionalidade docente), como um processo dinâmico que comporta saltos, fases, etapas.

Um conceito relacionado com critérios de profissionalidade

O segundo termo (profissional) recobre um conceito ainda em elaboração que abrange toda uma área de investigação. Há ao seu redor uma grande ambiguidade semântica resultante, sobretudo, de duas questões – *Que ocupações podem ser consideradas como profissões? E com base em que critérios?*

Estas questões têm suscitado respostas muito diversas, todavia, as mais comumente aceites, que enraizam nas abordagens clássicas, de extracção funcionalista, privilegiam, em relação à primeira, as actividades ocupacionais de pendor marcadamente cognitivo, excluindo as de carácter manual e, em relação à segunda, destacam três grandes critérios: a posse de um saber disciplinar, derivado de um campo específico do conhecimento científico, institucionalmente validado por uma formação prolongada; a oferta de um serviço vital aos seus clientes; e autonomia profissional, entendida não só como a capacidade de tomar decisões com independência, mas também pela existência de normas internas de auto-controle pelas quais se pauta o comportamento do respectivo colectivo profissional (Parsons, 1967; Schein, 1972; Hoyle, 1982).

Acresce ainda que, no que diz respeito à aplicação do conceito de profissão à docência, o consenso não abunda, pois, utilizando os critérios atrás enunciados (sobretudo

¹⁰⁷ O termo desenvolvimento é comumente utilizado em relação a fenómenos sociais, económicos, biológicos e psicológicos.

aquele que se prende com o grau de autonomia no exercício profissional), há quem a considere uma semi-profissão (Etzioni, 1969), devido ao suposto crescimento da alienação, dependência e heterogestão na actividade docente, ou quem, como Popkewitz (1990), cit. por Antoli & Muñoz (op. cit), que criticando os principais arquétipos da ideologia tradicional sobre o status profissional, caracterizam o professor “como um intelectual crítico, possuidor de grande autonomia de acção, comprometido com a sociedade e com a educação, mais do que possuidor de determinados traços inerentes à profissão” (p. 48). Uma posição intermédia é a sustentada por autores, como Janela Afonso (1998), que atribuem a denominação de profissão à actividade docente, porque, embora reconhecendo alguns constrangimentos no que concerne à autonomia dos professores, entendem que ela satisfaz três das características mais frequentemente consideradas como tipicamente profissionais: a frequência de uma longa escolaridade, a posse de um saber especializado e a autonomia profissional (embora mitigada!).

O debate em torno da profissionalidade dos professores no exercício da sua actividade conduziu, por outro lado, à elaboração de modelos conceptuais de profissionalismo, de que um dos mais conhecidos é o de Hoyle (1980). Este autor defende que os professores podem operar segundo uma profissionalidade “restrita” ou segundo uma profissionalidade “desenvolvida” ou “alargada”, que caracteriza da seguinte maneira:

“Por profissionalidade *restrita*, eu quero dizer a que é intuitiva, focada na sala de aula e baseada na experiência em vez da teoria. O bom profissional restrito é sensitivo ao desenvolvimento dos alunos, inventivo e um bom gestor da aula. Não está interessado na teoria, não é dado a comparar o seu trabalho com o dos outros, não tende a perceber as suas actividades de ensino num contexto mais vasto e valoriza a sua autonomia na sala de aula. O profissional *desenvolvido*, por outro lado, preocupa-se por situar o seu ensino num contexto educacional mais largo do que a sala de aula, comparando o seu trabalho com o de outros professores, avaliando o seu próprio trabalho sistematicamente e colaborando com outros professores. Ao contrário do profissional *restrito* ele está interessado na teoria e nos desenvolvimentos da investigação na área educacional. Por isso lê livros de educação e revistas, envolve-se em várias actividades profissionais e está preocupado com o seu ulterior desenvolvimento profissional. Ele vê o ensino com uma actividade racional que conduz à melhoria, na base da pesquisa e no desenvolvimento de actividades, particularmente, as que envolvam estudo (investigação). (Hoyle, 1980: 49).

Alargando a visão da “profissionalidade alargada”, alguns autores (Elliott, 1991; Nixon et al, 1997; Sachs, 1997, 1999; Hargreaves, 1998; Day, op. cit) reflectindo sobre as mudanças sociais e as suas implicações na cultura, valores e práticas dos professores, sublinham uma nova versão da profissionalidade docente que envolve um movimento fora da tradicional autoridade e autonomia profissionais em direcção a novas formas de relacionamento com os colegas, com os alunos, com os pais e com os agentes e instituições de

formação de professores. Trata-se de uma nova maneira de entender o profissionalismo a partir de um novo paradigma para compreender a escola, que pode ser designado, parafraseando Santos Guerra (1989, cit. por Melero, 1997), por “paradigma da colegialidade”, que se traduziria na concepção participativa do projecto educativo, na planificação conjunta, no desenvolvimento coordenado da acção, na revisão compartilhada da actividade e na articulação entre a aprendizagem individual e colectiva dos professores, para que possa haver uma aprendizagem de elevado nível (double-loop¹⁰⁸), como uma forma de melhorar a qualidade do ensino.

No entanto, ao contrário da perspectiva de Hoyle (op. cit.), este novo profissionalismo não depende do livre arbítrio dos professores, pois está, segundo estes autores, em especial na opinião de Andy Hargreaves (op. cit.), inscrito na lógica de uma época pós-tecnocrática, em que a necessidade de aprender por parte de qualquer profissional é uma constante, sobretudo, na profissão docente, uma profissão que nas palavras de Day (op. cit.) é “por natureza de aprendizagem”, no duplo sentido de promover a dos alunos e de exigir a dos professores, para que possam ensinar melhor.

A partir deste breve excursus sobre a profissão e a profissionalidade docentes, conclui-se que a noção de *desenvolvimento profissional* tem sentidos diferentes consoante a perspectiva que se perfilhe quanto à acepção daqueles dois termos, já que pode significar a inversão de um processo de desprofissionalização, o desenvolvimento das qualificações de alguém que exerce uma actividade a que se reconhece os atributos de profissão, ou o desenvolvimento dessas qualificações em direcção a uma meta-profissionalidade ou profissionalidade superior.

Um conceito tendencialmente teleológico e normativo

Independentemente de se perfilhar, ou não, o ponto de vista de que o ensino é uma profissão¹⁰⁹ e, por consequência, quem a exerce um profissional “restrito” ou “desenvolvido”,

¹⁰⁸ Esta expressão foi utilizada por Day (op. cit.), extraíndo-a de Argyris & Schon (1974), para significar o tipo de aprendizagem que, contrariamente à que os mesmos autores denominaram de “single-loop”, permite desafiar as concepções tácitas dos professores e modificar as suas rotinas. Na opinião de Day (op. cit) este tipo de aprendizagem requer uma actuação e reflexão colaborativas, numa base regular, um clima de confiança e de respeito mútuo e uma elevada motivação por parte dos seus protagonistas.

¹⁰⁹ Nós não duvidamos de que o ensino é hoje em Portugal, mais do que nunca, uma actividade que se aproxima das características atrás enunciadas definidoras de profissão: presta um serviço social crucial; quem a exerce está a ter uma formação cada vez mais prolongada (combinando a formação inicial e contínua) de molde a proporcionar-lhe não só um saber disciplinar derivado de campos específicos do conhecimento científico, mas também

imerso ou não numa cultura colegial, tem vindo a impor-se na literatura pedagógica, como foi referido anteriormente, por transposição analógica, embora nem sempre com as devidas cautelas epistemológicas, a aplicação do termo *desenvolvimento* e da expressão *desenvolvimento profissional*, ao contexto do processo de qualificação dos professores nas diferentes dimensões da sua actividade, de que a actuação disciplinar¹¹⁰ não é, certamente, uma das menos relevantes.

Com o seu emprego, ainda recente, porque como referem Sparks & Loucks-Horsley (1990), se trata de um tema novo em educação, pretende-se sublinhar a ideia, que atrás veiculámos a propósito da dissecação do termo *desenvolvimento* e que Kelchtermans (1994: 5) adopta, de “mudanças qualitativas no comportamento dos professores ao longo do tempo” (1994:5). Ou seja, podendo, embora, usar-se a expressão *desenvolvimento profissional* com diferentes acepções¹¹¹, vários autores (Griffin, 1983; Oldroyd & Hall, 1991; Perrenoud, 1993; Marcelo, 1999; Day, 1999) quando a utilizam fazem-no para defender que o professor ao longo da sua carreira desenvolve um processo de aprendizagem, baseado em experiências de índole vária (formais e informais, teóricas, mas, sobretudo, práticas) dirigidas no sentido de se obter uma mudança que comporta saltos, fases, etapas. Fazem-no, portanto, para exprimir a preocupação com a mudança dos professores, com tudo o que isso implica (isto é, uma mudança que supõe a aprendizagem de novos significados, competências e atitudes). Fazem-no também, parafraseando Perrenoud (op. cit.: 184) para realçarem o facto dos professores poderem aceder, nos mais variados domínios da sua actividade ocupacional à capacidade de resolverem problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de

competências pedagógicas por referência ao campo das Ciências da Educação; e, finalmente, os professores possuem uma razoável margem de autonomia decorrente do facto de serem eles quem na verdade, como refere Perrenoud (1993: 197), constrói o “currículo real” mas também porque, cada vez mais, devido aos progressos na sua formação e dentro de certos limites (sociais, políticos, ideológicos), podem fazer escolhas racionais, “enquanto escolhas susceptíveis de serem fundamentadas cientificamente e pedagogicamente” (Afonso, 1998: 57). No entanto, tal como o autor citado, também pensamos que a questão da autonomia é uma das áreas em que muito há ainda a fazer pelos professores em termos do seu processo de profissionalização.

¹¹⁰ A actuação disciplinar, concebida como a capacidade para compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina dos alunos, é, pela sua complexidade, uma das facetas da actividade docente que exige uma maior profissionalidade.

¹¹¹ O processo de desenvolvimento profissional dos professores pode ser abordado, como refere Rosário (op. cit: 271) baseando-se em Vonk & Schras (1987), pelo menos segundo três perspectivas distintas:

- A abordagem do Desenvolvimento Pessoal, segundo a qual o desenvolvimento profissional é analisado como o resultado dum processo de crescimento e desenvolvimento individual. Nesta óptica a análise do desenvolvimento profissional é considerada na perspectiva de como o indivíduo aprende a estruturar o seu papel e a interagir com o meio ambiente de forma vantajosa.
- A abordagem da Profissionalização do Professor, segundo a qual o processo se centra na aquisição de “Skills”, isto é, capacidades para tornarem mais eficaz o ensino e a gestão da sala de aula. Esta abordagem baseia-se na pesquisa empírica sobre o conhecimento do professor experiente.
- A Abordagem da Socialização do professor, que considera o desenvolvimento profissional como o resultado da adaptação do professor ao meio profissional e às normas, valores e regras que o enquadram.

objectivos gerais e de uma ética, sem serem obrigados a seguir procedimentos concebidos por outros. Implicitamente, sugerem que o desenvolvimento do professor se faz no sentido de uma progressão até níveis avançados de realização e de conhecimento profissional, implicando, por isso, a ideia de uma organização e integração cada vez mais complexas de competências e de funções. Neste sentido é um conceito tendencialmente teleológico, porque não impondo ou implicando uma condição final a que se deva chegar, envolve, todavia, padrões¹¹² a atingir.

No entanto, a conceptualização do desenvolvimento profissional como um continuum linear, em que as diversas etapas são caracterizadas por diversos repertórios de comportamento escalonados no tempo de forma contínua e em ordem invariante, à semelhança do que ocorre com as fases das preocupações dos professores (Fuller, 1970), com as etapas da carreira (Sikes, 1985), do desenvolvimento da expertise (Dreyfus, 1986) e do desenvolvimento conceptual (Oja, 1989), embora atractiva, deve ser, na opinião de um dos mais conceituados autores (Day, op. cit), nesta matéria, recusada. Na sua perspectiva, os modelos de desenvolvimento do professor não devem desconhecer que muitos docentes podem não ter, citando Huberman (1995: 195), “estádios, com sequências contínuas nas suas experiências de vida (...) e que se está a falar de um processo com patamares, descontinuidades, regressões”. Continuando a seguir Day (op. cit: 20) “o desenvolvimento do professor move-se para trás e para a frente entre fases durante a sua carreira profissional, por várias razões ligadas com a sua história pessoal, factores psicológicos e sociais”, mas também devido a acontecimentos específicos ocorridos na sua actividade ocupacional: “tomando um novo papel, mudando de escola, ensinando um novo grupo”.

Reconhece-se, nesta perspectiva, que os professores têm necessidades profissionais ao longo da sua carreira e elas só são devidamente equacionadas, como no caso de qualquer pessoa em situação de aprendizagem, em termos de progressão. Embora se conceba como um processo dinâmico e aberto que pode recuar devido aos períodos de crise, o desenvolvimento profissional envolve também juízos de valor quanto à direcção a seguir, quanto às metas a atingir e, até certo ponto, apesar de se admitirem várias vias na actuação do professor, qualquer que seja a dimensão da actividade, quantos aos meios a utilizar.

¹¹² Refira-se que a existência de padrões ou de referentes consensuais quanto aos conhecimentos, competências e atitudes relevantes no ensino, não é uma matéria pacífica devido não só à diversidade de orientações conceptuais em matéria de desenvolvimento profissional (originando, em consequência, uma variedade de referentes possíveis), mas também pela sua natureza mutável (modificam-se ao longo do tempo em função das novas orientações provenientes do próprio sistema educativo).

Daqui resulta que o conceito de *desenvolvimento profissional* é não só tendencialmente teleológico mas também tendencialmente normativo.

Em *súmula*, de tudo o que foi dito decorre que a utilização da expressão *desenvolvimento profissional* serve para designar o processo transformacional de comportamentos e de práticas, que abrange toda a carreira de um professor, de que a actuação disciplinar, é na nossa opinião, uma das suas dimensões mais importantes. Como resultado da aproximação que fizemos a este conceito ressalta também o facto de se tratar de um processo que, comportando recuos, implica colocar cada professor numa situação de constante aprendizagem, potenciadora de uma maior qualidade, não só na sua actuação, mas também, e em última análise, na educação dos alunos. Neste sentido, a formação durante o exercício profissional é uma condição inseparável da condição de professor. Ela inclui a correntemente privada e não apoiada aprendizagem que os professores realizam para sobreviver e tornar-se competentes, através da experiência quotidiana na escola e nas salas de aula, mas também comporta, como iremos tratar a seguir, oportunidades formais e não formais susceptíveis de maximizarem aprendizagens estáveis e de longo alcance.

1. 2. - Sobre a promoção da formação contínua/desenvolvimento profissional

Depois de se ter sublinhado que o desenvolvimento profissional dos professores exige um estreito envolvimento com a formação e com a aprendizagem, importa agora analisar quais os processos, estratégias e modalidades que o podem potenciar.

Refira-se, no entanto, que estes processos, que são fundamentalmente de carácter formativo, não podem ser compreendidos com profundidade fora de um quadro conceptual que os fundamente e que os ilumine. A escolha e selecção das estratégias e modalidades de formação facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento dos professores não é neutra, adscrive-se implícita ou explicitamente a um conjunto de pressupostos configuradores de modelos de desenvolvimento profissional que têm vindo a merecer a reflexão de alguns importantes especialistas nesta matéria.

De entre os modelos que têm surgido na literatura especializada realçamos os que decorrem de um estudo efectuado em 1990 por Sparks & Loucks-Horsley com o título de

Models of Staff Development. Neste estudo os autores apresentam abundante informação¹¹³, que lhes permite delimitar cinco tipos distintos de modelos em torno dos quais pode ser conceptualizado o desenvolvimento profissional dos professores. Estes modelos, de que a seguir se fará uma breve descrição, constituem um referencial importante para alguns dos mais conhecidos autores, como Imbernón (1998) e Marcelo (1999), que os adoptaram nas suas obras mais recentes em que abordam a temática da formação/desenvolvimento profissional dos professores.

O conceito de modelo perfilhado pelos autores supracitados é também o que foi formulado por Sparks & Loucks-Horsley (1990) e refere-se “a um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento” (p. 235). Cada um destes cinco modelos de desenvolvimento profissional indica, assim, a concepção teórico-epistemológica e o estado da investigação que suportam as práticas conducentes à melhoria do conhecimento e da competência profissional dos professores, constituindo um quadro útil para a orientação, organização, intervenção e avaliação dessas mesmas práticas.

Em relação a estes modelos deve entender-se que se referem ao universo da formação que é intencionalmente e exclusivamente organizada para se alcançar uma finalidade de carácter educativa. Fica de fora destes modelos aquilo que se entende por formação informal que, parafraseando Coombs & Ahmed (1974), citado por López (1996: 63), diz respeito ao processo permanente, não organizado e não sistematizado de aquisição de conhecimentos, competências e atitudes¹¹⁴. Isto acontece, não porque careça de importância, mas porque determinado tipo de resultados de carácter educativo que são obtidos através deste tipo de formação não estão ordenados de forma exclusiva para serem obtidos. É o caso, por exemplo, quando se lê um romance histórico de Saramago ou de Umberto Eco. Os conhecimentos que o

¹¹³ Que inclui uma revisão sobre os fundamentos conceptuais e empíricos das práticas facilitadoras do desenvolvimento profissional dos professores, seguida da descrição dos contextos organizativos requeridos para suportar essas práticas e de uma avaliação dos seus efeitos na aquisição de conhecimentos, competências e atitudes destes agentes educativos.

¹¹⁴ Importa salientar que, apesar de, frequentemente, na linguagem corrente, a formação informal e não formal se referirem à mesma realidade educativa extra-escolar, hoje, desde a obra “Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help” de Coombs & Ahmed publicada em 1974, é aceite na literatura pedagógica, que se tratam de realidades educativas distintas, diferenciando-se pelo facto de se aterem, ou não, à seguinte característica: serem actividades formativas que estão exclusivamente organizadas para permitirem alcançar metas educativas previamente determinadas.

leitor pode adquirir de carácter histórico não estavam previamente orientados de forma exclusiva a essa finalidade.

Cabem neles a heteroformação mas também a auto-formação, desde que sejam actividades formativas organizadas que cumpram as condições específicas da teleologia genuína, que, segundo López (op. cit.: 69), exigem: (1) a existência de um sujeito agente (educando – educador); (2) uma linguagem propositiva (realiza-se uma acção para alcançar algo); (3) actua-se em ordem a conseguir um acontecimento futuro (a meta); (4) os acontecimentos ligam-se intencionalmente.

Estes critérios estão presentes nos cinco modelos de desenvolvimento profissional que a seguir se apresentam.

1. 2. 1. - Desenvolvimento profissional autónomo

Partindo da constatação de que os professores realizam muitas aprendizagens por si mesmos (e.g., através de pesquisa bibliográfica sobre matéria educacional do seu interesse, conversas com os colegas, ensaio de novas estratégias), assume-se neste modelo que o desenvolvimento profissional destes agentes educativos é resultante de um processo de auto-deliberação que, como salientou Rudduck (1987, cit. por Marcelo, 1999), “tem a ver com a capacidade (...) para manter a curiosidade acerca da dinâmica da sua classe, identificar interesses significativos e aprender a valorizar e a procurar o diálogo com os colegas e especialistas que servem de apoio na análise dos dados que o trabalho diário proporciona, e ajustar os padrões de acção na classe à luz de um novo entendimento”. Releva-se o facto do professor poder ser agente da sua própria aprendizagem porque se determina intencionalmente até a uma meta, e além disso, poder ser agente da proposta de mudança e, nalguns casos, do modo de alcançá-la. O formando é visto neste modelo como um agente com intencionalidade auto-educativa, pois procura deliberadamente alcançar um resultado formativo.

As referências teóricas ligadas a estas concepções encontram-se em autores como Rogers (1969), segundo o qual a única aprendizagem verdadeiramente significativa é a que radica na auto-aprendizagem e na auto-descoberta, ou como Dewey (citado por Imbernón, 1998: 69), para quem a única aprendizagem eficaz é a que cada um faz por si próprio, seguindo “a direcção privilegiada dos seus interesses” (Dewey, 1991: 84). Também as teorias sobre a aprendizagem dos adultos (Kidd, 1973; Knowles, 1980, 1984; Merriam & Caffarella, 1991) e sobre os estádios de desenvolvimento (Kohlberg & Mayer, 1972; Loevinger, 1982;

Sprinthal & Thies Sprinthal, 1983; Levine, 1988) suportam as concepções subjacentes a este modelo, defendendo que os indivíduos se tornam mais auto-dirigidos na idade adulta e apresentam diferentes necessidades pessoais e profissionais em cada estágio. São também suportadas pelo conjunto das investigações realizadas neste campo de estudo, que, como referem Imbernón (op. cit.: 69), “são investigações que mostram que aumenta o interesse dos adultos por aprender se são estimulados com problemas e tarefas da vida real”, havendo boas razões, como mostra a revisão de 97 estudos efectuada por Lawrence (1974) sobre formação em serviço, para pensar que os programas de formação com actividades individualizadas e personalizadas têm mais probabilidade de alcançar bons resultados do que os que se centram em actividades dirigidas a todos os participantes.

Com base nestes pressupostos e porque uma das características do ensino reside no facto de, como defende Schon (1988, cit. por Gordillo, 1993: 219), a prática gerar um conhecimento pessoal ligado à acção que só pode ser conseguido com a própria prática¹¹⁵ de cada professor, tem vindo a ser defendido por alguns autores, como McDonnell & Christensen (1990, cit. por Marcelo, 1999), que é desejável apoiar-se a aprendizagem e o desenvolvimento autónomo dos professores, através de programas personalizados que incluam a utilização de metodologias facilitadoras da expressão e resolução das necessidades destes agentes educativos.

Há uma pluralidade de meios pelos quais a aprendizagem personalizada e autónoma pode ser promovida. Talvez a mais vigorosa linha de trabalhos, na actualidade, em consonância com esta perspectiva, seja a que está focada nas abordagens biográficas – quer se tratem de diários, histórias de vida ou outro tipo de narrativas. Muitos investigadores (Butt & Raymond, 1987; Holly, 1989; Gudmundsdottir, 1990; Elbaz, 1991; Clandinin, 1993; Tripp, 1993; Zabalza, 1994; Oliveira, 1994; Connelly & Clandinin, 1995; Ramos & Gonçalves, 1996) têm defendido a importância das biografias pessoais e profissionais não só para a compreensão do pensamento e da actuação dos professores mas também como um instrumento para promover o seu desenvolvimento profissional.

Este tipo de escrita e a leitura que dela faz o professor pode, como salientam os

¹¹⁵ Zabalza (1994) refere que esse conhecimento pode ter várias fontes, que não só e exclusivamente a própria prática. No entanto, entende que, qualquer que seja a origem das informações base desse conhecimento, estas só se “convertem em conhecimento prático à medida que o professor as vai contrastando na prática real da sua aula.

defensores destas abordagens (baseadas em pressupostos cognitivistas), permitir-lhe ver-se e rever-se na sua prática educativa segundo outra perspectiva –a perspectiva de uma terceira pessoa, ou de um observador- num processo de descentração, que têm sido designado por “efeito de espelho”. O professor terá, assim, oportunidade para perceber-se como actor e objecto reflectindo sobre os efeitos da sua própria acção e, em consequência disso, chegar à reconstrução dos seus pontos de vista e das suas práticas.

Este processo é reforçado se os professores forem apoiados por alguém (um supervisor, um amigo crítico) na tarefa de reflexão e análise dos textos que produziu, proporcionando-lhe premissas alternativas que ajudam a tornar explícitas e a desafiar e a reavaliar as suas assunções tácitas, num processo que pode levar à reconstrução do texto anterior. Trata-se, pois, de uma outra forma de abordar o desenvolvimento dos profissionais de ensino, que combina a produção de “documentários do eu” com o suporte colaborativo de uma outra pessoa, criando condições para ajudar a elevar os juízos reflexivos e práticos dos professores acima dos preconceitos e, consequentemente, mudar as suas práticas, como procuraram fazer, com êxito, Clandinin & Connelly (1991, 1995), que durante vários anos trabalharam estreitamente com professores em projectos de formação baseados nestes pressupostos. No entanto, não deixa ainda assim, de ser uma forma de promover o desenvolvimento do professor a partir das suas motivações e necessidades.

A procura de respostas às necessidades e motivações dos professores é uma questão central no modelo ora em análise. As técnicas mais indicadas para esse efeito -as técnicas de identificação e avaliação de necessidades- são, de resto, parte integrante e estruturante dos programas de formação/desenvolvimento profissional baseados neste modelo, como referem Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.), autores que rastrearam os principais resultados de alguns destes programas realizados na década de oitenta.

O estudo dos autores supracitados revelou efeitos positivos deste tipo de programas nas práticas de ensino dos professores que neles participaram. Refira-se, no entanto, que a validade dos resultados obtidos exige algumas reservas, uma vez que não foram obtidos com base em dados de facto, sendo, ao invés, predominantes os dados de opinião dos formandos.

Também Marcelo (op. cit.), num balanço crítico a uma modalidade de formação que visa promover a aprendizagem autónoma dos professores -os *Seminários Permanentes* desenvolvidos na Andaluzia e nas Canárias- através do “estudo, análise e reflexão sobre um tema seleccionado pelos próprios professores para adquirir um conhecimento mais profundo do mesmo”(Marcelo, op. cit.: 153)-, mostra, que, apesar de alguns aspectos negativos,

nomeadamente, a falta de fundamentação teórica dos participantes impeditiva de uma abordagem em profundidade. A alguma tomada, esta é uma via que apresenta potencialidades não desprezáveis, sobretudo, do ponto de vista motivacional, porque é susceptível de mobilizar e envolver os professores que se mostram insatisfeitos com a oferta formativa corrente, permitindo serem protagonistas da sua própria formação.

Deve reconhecer-se, no entanto, que esta é ainda uma via minoritária do ponto de vista da promoção do desenvolvimento profissional dos professores, pois, não nos parece ser prática generalizada em lado nenhum, muito menos, pelo que conhecemos, em Portugal.

Convém sublinhar, que estes programas e modalidades de formação, tendo em comum o mesmo referente (o indivíduo e as suas necessidades), têm, no entanto, no seu desenvolvimento, não raro, uma orientação eminentemente social e baseada em pressupostos colaborativos, dado que são suportados por situações de aprendizagem cooperativa e/ou de supervisão, evitando desvios individualistas (que não a individualização) que só serviriam “a uma abordagem conservadora da docência, uma vez que o professor isolado é um sustentador do status quo pedagógico a nível do estabelecimento escolar ou um “resistente isolado” na sua impotência.” (Gimeno Sacristan, 1988: 118). Daí que, o conceito de aprendizagem autónoma subjacente a estas modalidades de formação não signifique necessariamente uma actividade a sós. Como referem Merriam & Cafarella (1991: 46) “muito frequentemente exige a colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros”. É esta tónica do modelo que a seguir se apresenta.

1. 2. 2. - Desenvolvimento baseado na reflexão colaborativa contextualizada em sala de aula

Se no modelo anterior a tónica era posta no papel activo do professor na construção do seu desenvolvimento, assente na concepção de que os seres humanos são sujeitos proactivos com planos e orientados por objectivos; no modelo que vamos abordar a ênfase é colocada na natureza essencialmente interactiva do desenvolvimento profissional, entendido enquanto processo de aprendizagem que decorre do intercâmbio entre o conhecimento disponibilizado por um colaborador e o conhecimento que o professor tem da sua prática. Prática esta que é concebida, essencialmente, como a prática de ensino em situações de sala de aula, de cuja compreensão e análise depende largamente o referido desenvolvimento profissional.

Uma outra importante assunção neste modelo, para além dos processos colaborativos, é a de que, se se oferecerem oportunidades para a reflexão crítica¹¹⁶ sobre a experiência dos professores, que os ajude a ultrapassar algumas das suas reacções (que, como é reconhecido no quadro de algumas investigações realizadas no âmbito do paradigma do *pensamento do professor*¹¹⁷, ocorrem dentro de uma racionalidade limitada: com base em rotinas e sem desafiar o conhecimento tácito), as potencialidades formativas e de desenvolvimento profissional para estes agentes educativos serão maiores, pois, trata-se de uma estratégia que proporciona um meio que lhes permite clarificarem os dilemas práticos que enfrentam e refinarem a sua capacidade para compreender, interpretar e gerir as situações de sala de aula.

A prática e a reflexão sobre os aspectos da experiência profissional docente em situação de sala de aula, apoiada por alguém que a assiste é, assim, concebida como o eixo de aperfeiçoamento dos professores.

O suporte teórico e empírico para o modelo ora em análise pode, segundo Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.: 238), ser encontrado na literatura que se debruça sobre avaliação de professores, supervisão clínica e “peer coaching”. De acordo com estes autores, cada uma destas abordagens está baseada na premissa de que o ensino pode ser objectivamente observado e analisado e que a melhoria no desempenho dos professores na sala de aula resulta das retroacções que lhes forem fornecidas sobre a sua prática. Ou seja, na maioria destas abordagens, assume-se que o professor pode aprender com o apoio de outras pessoas (colegas, formadores) o que vai ao encontro das teorias sócio-culturais vygotskianas sobre a aprendizagem assistida na *Zona de Desenvolvimento Próximo*¹¹⁸ (recentemente aplicadas à conceptualização da formação de adultos e de professores -Tharp & Gallimore, 1988; Zuzovsky, 1996; Edwards, 1998; Nilssen et al., 1998-), as quais sustentam que a aprendizagem é principalmente um processo de internalização da actividade cognitiva intersubjectiva, pelo que, determinadas aquisições e tarefas que não podem realizar-se de forma totalmente autónoma e independente poderão fazer-se com ajuda.

¹¹⁶ A reflexão crítica não é aqui entendida no contexto de um enfoque crítico-social, de emancipação e reconstrução social, na linha do pensamento habermasiano, que advoga uma reflexão sobre as determinantes sociais, históricas e políticas que contribuem ou impedem a realização de uma sociedade mais justa, mas sim no âmbito de uma orientação prático-reflexiva, baseando-se predominantemente na experiência dos professores em sala de aula, a fim de a captar, considerar, examinar e analisar. Sem prejuízo da importância de uma reflexão mais profunda sobre os valores fundamentais que subentendem o acto educativo, convém assinalar, que este último nível de reflexão, é o que, de acordo com os trabalhos de Handal & Lauvas (1987), Lauvas (1991, cit. por Day, 1999) e Huberman (1989, cit. por Rudduck, 1993), mais se compagina com as necessidades sentidas pelos professores.

¹¹⁷ Citem-se a título de exemplo os seguintes autores que em algumas das suas obras dão conta dessas investigações: Wehlage (1981), Lortie (1975), Jackson (1968), Zeichner (1981-82).

Estes princípios operacionalizam-se em estratégias que se têm revelado ser criticamente importantes para o desenvolvimento profissional dos professores, e que envolvem, fundamentalmente, uma interacção face a face entre um professor e um par, na qual tem lugar, na feliz expressão de Rudduck (1987, cit. por Baird, 1993), um “diálogo focado no profissional” (p. 129). Este diálogo relaciona-se com um problema pedagógico específico ou aspectos que tenham importância para ambos os indivíduos. O par actua de forma estreita para compreender e resolver o problema, retirando cada um dos seus membros benefícios deste empreendimento conjunto.

Tratam-se, portanto, de processos de análise clínica¹¹⁹, que de acordo com Richardson (1996: 724), incluem dois elementos essenciais: observação do ensino e um diálogo sobre as acções da sala de aula que foram observadas. Assume-se que, através do encorajamento activo resultante de uma relação dialógica com um parceiro que tenha observado a aula, o professor é capaz de pensar retrospectivamente no que ocorreu e reconstruir os acontecimentos sob um ponto de vista diferente. Na esteira dos teóricos da “mudança conceptual” (Posner et al., 1982; Strike & Posner, 1985) entende-se este processo como um processo conducente a ajudar a construir, rever e/ou modificar os esquemas de conhecimento dos participantes (particularmente dos que deliberadamente perseguem uma finalidade formativa) com o fim de que a representação que construam seja mais adequada, mais consistente e mais enriquecida, de molde a influenciar positivamente a sua performance pedagógica.

1. 2. 2. 1. Supervisão Pedagógica

Decorre das afirmações anteriores que os processos de análise clínica pressupõem um esforço conjunto para compreender as situações educativas em sala de aula, reestruturar ou reformular os quadros de referência dos professores e procurar estratégias para melhorar o ensino. Sem prejuízo de outras vias e outras propostas possíveis, entendemos que a supervisão pedagógica, é uma estratégia adequada a estes objectivos da formação/desenvolvimento

¹¹⁸ A *Zona de Desenvolvimento Próximo* é entendida, de acordo com Vygotsky (1979, 1981), como a distância entre o que o indivíduo pode realizar por si só e o que pode fazer com ajuda, ou seja, trata-se do espaço em que a intervenção assistida pode gerar mudança.

¹¹⁹ Por “processos de análise clínica” entendemos as estratégias formativas que, numa base de colegialidade, procuram, através de um exercício racionalizado de questionamento sobre a actuação do professor, recorrendo a um conjunto de operações de cariz analítico (discriminar, abstrair, conceptualizar, levantar problemas e colocar hipóteses) contribuir para a resolução dos problemas com que estes agentes educativos se confrontam na sala de aula.

profissional dos professores, como decorre, de resto, da própria definição de supervisão que encontramos em Vieira (1993) e em Wallace (1991)¹²⁰.

Supervisão clínica

A modalidade de supervisão pedagógica mais conhecida é o modelo de supervisão clínica, que se refere, fundamentalmente, a um conjunto de estratégias metodológicas no domínio da formação através das quais, como defendem alguns dos principais autores que sobre ele teorizaram -Mosher & Purpel (1972), Cogan (1973), Goldhamer (1980)-, se pretende provocar mudanças positivas na actividade de ensino dos professores, e de, por esta via melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, que são afinal os principais destinatários do processo supervisoivo.

Aprofundando mais este conceito pode-se definir supervisão clínica, apoiando-nos em Weller (cit. por Marcelo, 1989: 116), como um tipo de reflexão “centrada no melhoramento do ensino por meio de um ciclo sistemático de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva da actuação do professor para produzir uma modificação racional”. O carácter cíclico, significa, portanto, um processo recorrente, em espiral dialéctica, entre a acção e a reflexão, de maneira que ambos os momentos se vão alternando, integrando-se e complementando-se.

A origem da supervisão clínica atribui-se a Cogan & Anderson, que na Universidade estadunidense de Harvard, no final dos anos 50, desenvolveram esforços para implementar um modelo de supervisão “personalizada, estimulando a criatividade” e respeitando o padrão de ensino do professor”(Villas-Boas, 1991: 628).

A supervisão clínica viu-se potenciada desde que se começaram a fazer sentir fortes críticas em relação às práticas decorrentes do modelo a que Mosher & Purpel (op. cit.) denominaram de “supervisão científica”. Este tipo de supervisão baseado em pressupostos produtivistas e de eficácia, próprios da actividade industrial, apesar de ter ganho alguma força no plano educacional, foi alvo de duras críticas, sendo acusado, como referem Alarcão e Tavares (1987), de transformarem o processo de supervisão num processo altamente rígido e burocratizado.

¹²⁰ De acordo com estes dois autores, supervisão, é um processo tendente a ajudar os professores a monitorarem e a reflectirem sobre a sua prática pedagógica com vista a melhorar o seu ensino.

Sob a expressão “clínica” agrupam-se, hoje, um conjunto de tendências, em matéria de supervisão que vão desde uma orientação informada pelo objectivo de contribuir para a formação de professores capazes de se apropriarem crítica e livremente do seu projecto pessoal e profissional de vida e de adquirirem uma consciência crítica das condicionantes políticas, económicas e sociais da sua intervenção (Smyth, 1988; Cortesão, 1991); até uma orientação que resvala para um certo tecnicismo e, por isso, “totalmente desligado do espírito de descoberta, reflexão e comprometimento em que deve assentar” (Alarcão e Tavares, 1987: 138-139); passando por algumas novas abordagens referenciadas por Zeichner (1995), que se inscrevem no paradigma do professor reflexivo e têm como objectivo promover as capacidades de auto-análise e auto-conhecimento dos formandos.

Independentemente destas diferentes conceptualizações, a especificidade do modelo clínico, decorre, em grande parte, como defendem Mosher & Purpel (op. cit.), Cogan (op. cit.), Goldhamer (op. cit.), do facto de valorizar uma colaboração estreita entre os professores e o supervisor para a observação, análise e reflexão da prática pedagógica real, que ocorre em cada sala de aula, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. Ou seja, a focagem clínica, e isso atravessa todas as conceptualizações acima referidas, incide sobre *o quê* e *o como* da actuação do professor em sala de aula, envolvendo estas componentes, necessariamente, também a compreensão do *porquê* e do *para quê* dessa actuação.

Convém referir que, embora a supervisão clínica, enquanto estratégia de formação e desenvolvimento profissional dos professores tenha uma especial incidência sobre a prática, ela não ignora a dimensão teórica na formação destes agentes educativos. É essa a perspectiva de Cogan (op. cit.), que valoriza a importância da introdução de uma preparação teórica neste processo, a qual deverá ser articulada e transferida, pela acção mediatizadora do supervisor, para o plano da actuação concreta, com o fim de que a análise do processo de ensino e as intervenções no sentido do seu aperfeiçoamento ganhem a necessária fundamentação e inteligibilidade. Neste sentido pode-se, também, definir a supervisão clínica como um exercício conjunto de clarificação e solução de problemas que pode elevar a competência profissional dos supervisados (e também do supervisor), à luz de uma maior compreensão das situações educativas e de um uso das competências que já possuem e que desenvolvem, de forma mais ampla, através de escolhas livres e informadas a respeito da natureza da sua intervenção.

Para além de uma metodologia conducente ao aperfeiçoamento da prática educativa em sala de aula, a supervisão clínica corresponde, também, a um conceito sobre os actos de

ensino do professor, que são conceptualizados, neste modelo, como factos pedagógicos susceptíveis de um conhecimento analítico, rigoroso e estruturado, pelo que, um dos seus princípios básicos é o de que o ensino se expressa em comportamentos observáveis que podem configurar, pela sua frequência e características, padrões ou modos típicos de actuar dos professores.

Sublinhe-se que a aceitação deste princípio, caro aos principais autores já citados, não significa que os aspectos de natureza subjectiva que mediatizam o processo de ensino sejam ignorados. É esta a posição de Mosher & Purpel (op. cit.)¹²¹, nomeadamente, quanto à necessidade da compreensão das motivações pessoais e profissionais dos professores relativamente ao seu ensino, o que é, de resto, na actualidade, uma das ideias-força que emerge na literatura educacional, e que se tem traduzido, entre outros aspectos, pela defesa, por um lado, de que uma mudança profunda e não cosmética das práticas pedagógicas, envolve transformações e modificações ao nível dos valores, atitudes, emoções, percepções e crenças que informam essas práticas, e por outro, que as genuínas dificuldades do processo de mudança só podem ser ultrapassadas, como defendem, entre outros, Steadman et al. (1995), Day (1999), Eraut (2000), através de situações colaborativas que proporcionem suporte para as ansiedades, tensões e incertezas que, não raro, ocorrem no decurso deste processo.

A focagem clínica vai nesse sentido, pois, muito embora tenha como objectivo principal melhorar a instrução, não deixa de dispensar, no entanto, uma atenção particular ao papel de suporte e de indução de atitudes positivas dos professores face a si mesmos e ao seu ensino, uma vez que essas atitudes se reflectirão, necessariamente, no próprio desempenho destes agentes educativos. Daí que a supervisão clínica, como sustentam Mosher & Purpel (op. cit.) Goldhamer (op. cit.), deverá ocorrer num contexto de relações interpessoais abertas e encorajantes, susceptíveis de reforçarem a auto-confiança dos formandos. Nesta perspectiva a supervisão clínica pode também ser vista como um modelo de intervenção, que proporciona suporte e desafio no quadro de uma relação de confiança, tendo em vista o aperfeiçoamento dos actos de ensino dos professores.

É neste quadro conceptual que acabámos de traçar que cumpre situar a focagem clínica, enquanto modelo orientador da prática supervisiva, modelo este que, como se

¹²¹ Que não é compartilhada por um dos autores mais emblemáticos do modelo clínico, e seu fundador, Cogan (op. cit.), para quem o ensino é fundamentalmente comportamento, pelo que, o processo de supervisão deve ter uma incidência especial nesta dimensão.

depreende das considerações anteriores, não surgiu de geração espontânea, e que também, como é natural, acolhe e integra a influência de várias correntes teóricas, cujos contornos aparecem muito diluídos no que atrás foi escrito, pelo que, se torna necessário um breve exercício de clarificação nesta matéria.

Entre os principais fundamentos teóricos da supervisão clínica é possível detectar influências das correntes psicológicas behavioristas, humanistas e cognitivistas e das epistemologias fenomenológica e da “prática”¹²². Da Psicologia Behaviorista, porque se assume que o ensino é comportamento, o que torna possível analisar com alguma objectividade a prática de ensino. Da Psicologia Humanista, porque (embora sendo a actividade de supervisão concebida como uma actividade tendente a operar dinamicamente mudanças positivas nos padrões de ensino dos professores) uma componente essencial do modelo de supervisão clínica, como salientam Mosher & Purpel (op. cit.: 5), é o trabalho com o professor enquanto pessoa (“a very subtle process”), que se deverá situar num contexto de relações interpessoais abertas e de aposta na exploração dos seus próprios recursos. Da Psicologia Cognitivista, porque a experiência formativa através do processo de supervisão, não deve dissociar-se das competências existentes no sujeito em formação, se se quiser promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa ou compreensiva, tal como a entende Ausubel (1976, 1980), isto é, que possua significatividade lógica e psicológica¹²³. Da Fenomenologia, porque na actividade de supervisão se insiste na importância da atribuição de significado aos actos de ensino e na primazia do conhecimento subjectivo como base do conhecimento, definindo-se a objectividade, como uma subjectividade consciente de si mesma. Da “Epistemologia da Prática”, na qual se filiam autores como Schon (1983; 1987), porque também aqui se salientam e valorizam os conhecimentos que decorrem da prática, reflectida inteligente e criticamente.

Estes princípios teóricos, ora complementares entre si ora conflitantes¹²⁴, quando adoptados no plano da prática supervisiva, configuram um conjunto de tarefas ricas, exigentes e diferenciadas, só possíveis de levar a cabo através de um processo diversificado, longo e

¹²² O carácter recente da literatura que divulga esta corrente epistemológica na área da formação de professores, conduz a que não se possa, em rigor, falar-se da sua influência sobre o modelo de supervisão clínica, mas sim de coincidência no plano dos princípios.

¹²³ Significatividade lógica supõe que os novos elementos de conhecimento sejam apresentados de forma a que se torne possível compreender as suas relações e relevância. Significatividade psicológica supõe que os novos dados podem ser relacionados de forma substancial com o conhecimento pertinente que os formandos possuem.

¹²⁴ A oposição entre os princípios propugnados pelas correntes behaviorista e pelas outras correntes acima referenciadas são já um clássico na maioria dos manuais de Psicologia.

continuado. Para tal a supervisão clínica, (como deixa, de resto, entender a citação de Weller, anteriormente apresentada) organiza-se em sequências de fases que se repetem, constituindo os chamados ciclos de supervisão.

De acordo com Mosher & Purpel (op. cit.), um ciclo de supervisão é constituído por três fases: **planificação, observação, avaliação ou análise**. Goldhamer (op. cit.), por seu turno, propõe cinco fases: **conferência de pré-observação** (planificação da aula, antecipação de problemas e determinação das estratégias de observação); **observação da aula; análise da mesma** e planificação da estratégia da conferência; **conferência de análise** (avaliação da congruência entre a actuação do professor e a estratégia delineada, tendo em vista a clarificação dos padrões de ensino, induzir a sua alteração ou reforçar os comportamentos positivos); **análise do ciclo de supervisão** (avaliação da eficácia do ciclo superviso). Alongando ainda mais o ciclo, Cogan (op. cit.) propõe oito fases, no entanto, apesar das aparentes divergências, nem a sequência proposta por este autor nem a de Goldhamer são substancialmente diferentes da sugerida por Mosher & Purple, que sendo mais reduzida, contempla as principais tarefas que aqueles autores consideram como fases específicas.

Estas características, ou seja, o carácter cíclico, durativo, continuado e apoiado do processo de supervisão clínica, tornam-na um instrumento privilegiado no apoio a uma intervenção em profundidade nas componentes essenciais do processo de ensino e do desenvolvimento profissional, como mostra, de resto, alguma investigação existente nesta matéria¹²⁵, porque, como assinalam vários autores (Steadman, 1995; Gill Nicholls, 1996; Hargreaves, 1998; Day, 1999; Eraut, 2000), *o tempo e o suporte* são variáveis fundamentais para que uma mudança durável e substantiva possa ocorrer nos esquemas mentais e práticos de funcionamento dos professores. Uma das áreas do desenvolvimento profissional que mais poderá beneficiar com a utilização da supervisão clínica é a da gestão dos comportamentos de indisciplina, pois tratando-se de situações geradoras de ansiedade, stress e angústia, os professores necessitam de sentir que trabalham com alguém (formadores ou colegas) em quem confiam e em relação aos quais não se sintam intimidados. O uso da supervisão clínica-colaborativa pode dar oportunidade, tempo e suporte necessários para que os professores reconstruam os seus processos emocionais, mentais e práticos de funcionamento. Para tal é

¹²⁵ De acordo com uma revisão da investigação realizada por Glickman & Bey (1990), as práticas supervisivas que apresentam características próximas da supervisão clínica são susceptíveis de induzir nos professores uma taxa menor de abandono, níveis de pensamento mais elevados, maior sentido de eficácia e ganhos nas tarefas de ensino.

necessário que adiram à sua utilização, o que não é fácil (e esta é uma das dificuldades apontadas por Marcelo (1999) ao uso da supervisão clínica), dado que sendo a porta fechada um elemento essencial na cultura docente, a presença de um outro adulto pode ser ressentida como “uma ameaça à auto-estima, integridade e independência”(Egan, 1982, cit. por Day, 1999: 98) e, por isso, recusada.

Análise de casos como estratégia supervisiva

Uma estratégia formativa que, segundo Infante et al. (1996), pode ser utilizada em contextos de supervisão (embora também em contextos de auto e hetero formação não supervisivos) e que, do nosso ponto de vista pode contribuir para evitar as sensações de desconforto e de ansiedade que representam a abertura da sala de aula a olhares externos, é o chamado método de análise de casos.

Recentemente introduzidos na formação de professores, após décadas de utilização na formação de outros profissionais (e.g., advogados, médicos), os casos são textos (sob a forma de registos escritos ou audio-visuais) que se propõem documentar um conjunto de elementos provenientes da actividade de ensino, que podem incluir factos e incidentes de carácter objectivo ou informações de carácter subjectivo e interpretativo, e que são susceptíveis de revelar, como refere Lee Shulman (1986), o conhecimento pedagógico de quem os produziu ou de quem os estuda. Nos casos apresentam-se episódios de ensino deliberadamente “congelados” (Richert, 1990, cit. por Carter, 1992) com intuitos formativos para poderem proporcionar, quer através do processo da sua construção quer da discussão e análise conjuntas que a sua leitura pode suscitar junto de colegas e formadores, uma aprendizagem situada nos problema da actividade de ensino e um aprofundamento da auto-consciência que o professor tem da sua forma de actuar e dos pressupostos em que assenta a sua prática.

Refira-se, no entanto, que o suporte relativamente a estas presumíveis implicações ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, decorrentes do emprego dos casos, se caracteriza, tendo em conta o conhecimento disponível, “mais pelo entusiasmo do que pela evidência empírica” (Carter & Anders, 1996: 581). A isso não será, certamente, alheio o carácter recente desta abordagem na formação de professores, que não permitiu que tivesse decorrido tempo suficiente para serem montados os dispositivos de investigação adequados a encontrar-se, ou não, a necessária evidência empírica que justifique a sua utilização.

Do ponto de vista da fundamentação que legitime o seu emprego, os casos encontram justificação, sobretudo, ao nível teórico. Como referem Carter & Anders (op. cit.), os casos são consistentes com o corpus concéptual referente à aprendizagem situada (Brown et al., 1989)¹²⁶, e com o pensamento schoniano.

Concordando, no essencial¹²⁷, com as posições a este respeito de Carter & Anders (op. cit.), acrescentaria a esta lista de fundamentos teóricos (dedicando-lhe alguma atenção), a abordagem narrativa que, de resto, explícita ou implicitamente, é referenciada na literatura que se debruça sobre o método de análise de casos.

Com efeito, vários proponentes da utilização deste método (Nooordhoff & Kleinfeld, 1990; L. Shulman, 1992; J. Shulman, 1992; Carter, 1993) entendem que os casos respondem a características estruturais do conhecimento pedagógico dos professores, o qual reveste, na opinião de Bage (1999), um carácter eminentemente narrativo. Esta particularidade do conhecimento pedagógica tem sido, de acordo com Marcelo (1999), realçado pelos dados da investigação, comprovando-se que “se organiza e se transmite com base em histórias ou casos possuidores de realismo, vivacidade, significação pessoal, e que implicam, não apenas componentes cognitivas, mas também afectivas” (p.154). Onde, em consonância com esta perspectiva, Shulman (1992, cit. por Amaral et al. 1996), defender na construção dos casos uma estrutura canónica semelhante à estrutura cénica do drama em três actos. No primeiro, apresentam-se os objectivos orientadores da acção do professor. No segundo, descreve-se a acção propriamente dita, as dificuldades e os conflitos que surgiram. No terceiro, apresenta-se a descrição das acções desencadeadas para solucionar os problema e as reflexões suscitadas sobre as razões que estiveram na sua origem.

Este modo de elaboração de casos representa um guia possível para formadores e para professores que os poderão utilizar para servir várias finalidades. Duas das finalidades mais importantes do ponto de vista do uso formativo dos casos são, segundo Carter & Anders (op. cit.) as seguintes:

- **Ilustrativa** – significa que o caso é uma descrição vívida que serve para exemplificar e demonstrar princípios teóricos, métodos e modelos orientadores da prática. O seu contributo mais importante é em contextos de cursos de formação,

¹²⁶ Por aprendizagem situada entendem estes autores, um processo de aquisição/construção de conhecimentos e de competências no contexto do seu uso.

para suscitar o interesse dos formandos, ilustrar um ponto da matéria abordada, persuadi-los a adoptar uma perspectiva, ou mesmo modelar competências;

- **Heurística** - significa que o caso, quer pela sua estrutura quer pelo seu conteúdo, contém um conjunto de requisitos susceptíveis de poder iluminar a compreensão dos formandos quanto à natureza dos problemas existentes na sala de aula, às decisões a tomar e às acções a empreender para os superar.

Este último, é o tipo de casos que mais se adequa a situações supervisivas que se centrem na análise, indagação e resolução de problemas. Ao lidar com tais casos, quer se situe somente ao nível da análise quer ao nível da construção e análise, o formando é estimulado a tomar um papel activo na interpretação das circunstâncias descritas ou a descrever, bem como no arranjo de soluções para os problemas em abordagem. Porque estas soluções traduzem, como defende Poisson (1995), as atitudes, convicções e comportamentos habituais dos professores, o supervisor desempenha um papel fundamental, tendo em vista ajudá-los a problematizar as suas práticas e a ultrapassarem o “meramente habitual”, que é uma situação que, segundo, Kilbourne (1988) e Schon (1983), citados por Oliveira (1996: 121), ocorre com alguma frequência quando os professores reflectem sobre aspectos relacionados com a sua prática. Nesta perspectiva (não será ocioso afirmá-lo), o processo supervisivo, também aqui, terá necessariamente de assentar no diálogo, na comunicação, no suporte e no desafio.

1. 2. 3. - Desenvolvimento profissional centrado na escola

Este modelo, que tem tido, nos últimos anos, uma larga presença no discurso educacional, postula que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são tributários dos processos de desenvolvimento das instituições escolares onde estes agentes educativos desempenham as suas funções. Identificam-se, assim, as mudanças nas pessoas com as que ocorrem nas próprias escolas, em especial, com as que são susceptíveis de as tornarem mais participadas, mais autónomas e mais capazes de responderem aos mandatos sociais para uma educação de qualidade.

Os pressupostos em que assenta esta concepção de desenvolvimento profissional

¹²⁷ Diferentemente de Carter & Anders (op. cit.) penso que, no tocante às teses schonianas, não é em relação à vertente de reflexão-na-acção (“reflection-in-action”) mas sim na da reflexão sobre a acção (“reflection-on-action”) que se situa o principal contributo do método de análise dos casos.

consistem, como defendem Sparks & Loucks-Horsley (1990: 239), em reconhecer que os professores: (1) aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema; (2) conseguem compreender melhor o que é preciso alterar quando estão imersos no seu contexto de trabalho; (3) adquirem conhecimentos e competências através da sua participação em processos de melhoria da qualidade da escola ou em processos de desenvolvimento do currículo.

Assume-se, deste modo, a escola como um sistema de produção de práticas e de aprendizagem colectivas. Aprendizagem esta que, do ponto de vista dos professores, por ser levada a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação da sua parte (Hewton, 1988; cit. por Marcelo (1999: 171). Alguns autores (Ellis, 1990, Nóvoa, 1991; Demailly, 1992; Canário, 1996, Day, 1999), alinhados com esta concepção reforçaram a ideia de que esta é uma das situações mais indicadas para a formação contínua de professores: uma formação centrada na escola¹²⁸ (alimentada pelo diálogo, pela colaboração entre os seus intervenientes e pela sua participação em projectos comuns), que pode colocar, parafraseando Day (op. cit.: 139), a responsabilidade pela tomada de decisão mais perto do foco da sua implementação –a escola e a sala de aula-, evitando problemas de pertinência, relevância, transferência e utilização de conhecimentos encontrados nos modelos tradicionais de formação contínua.

Os antecedentes desta concepção poderão encontrar-se, no plano da literatura educacional, nos trabalhos pioneiros de dois importantes autores: Stenhouse e Fullan.

Em Stenhouse, é de destacar na sua conhecida obra “An Introduction to Curriculum Research and School Development”¹²⁹ (1975), a ideia de que o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional são sinónimos, perspectivando-se, ambos, como um processo de pesquisa, contextualizado e localizado na própria escola, através do qual “os professores sistematicamente e colaborativamente reflectem nas suas práticas e usam os resultados para melhorarem o seu próprio ensino” (Leino, 1996: 631).

Em Fullan (conhecido pensador das questões atinentes à mudança educativa) saliente-

¹²⁸ Que “compreende todas as estratégias utilizadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a responderem às necessidades definidas pela escola e para elevar as normas de ensino e de aprendizagem na classe” (OCDE/CERI, 1985, cit. por Marcelo, op. cit.: 171).

¹²⁹ Obra que marcou uma viragem nas concepções sobre desenvolvimento curricular, sobretudo, pela defesa da construção do currículo a partir de dentro e à medida da realidade de cada instituição escolar, contrariando a visão técnica e racional até então predominante, acusada de enfatizar a dimensão prescritiva, uniformista e estandardizada da referida construção.

se o seu contributo no sentido de mostrar que, quando os professores conjuntamente se envolvem em processos através dos quais são postas em prática novas ideias e novas propostas, ocorrem algumas mudanças significativas (Fullan & Pomfret, cit. por Marcelo, 1999: 167), na medida em que “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes” (Fullan, 1990: 6).

Fora da literatura educacional os fundamentos deste modelo procedem das versões mais actuais do construtivismo¹³⁰ e da teoria da “aprendizagem organizacional”¹³¹ presente nos novos paradigmas pós-fordistas de gestão organizativa e empresarial.

Destas duas abordagens decorre a ideia de que o desenvolvimento das pessoas (e por extensão o desenvolvimento profissional) é uma tarefa principalmente colectiva e contextualizada, dependente do investimento em projectos que possam contribuir para a melhoria das capacidades de acção e de resolução de problemas das “comunidades de prática” onde elas se inserem.

Ao serem vertidos para o campo educacional os princípios em que assentam estas abordagens têm originado fórmulas, hoje em voga (e. g., **a escola é a unidade de mudança; necessidade de participação e autonomia dos professores; importância do papel dos professores no processo de mudança**), as quais, veiculando um discurso normativo (de dever ser) e de desejabilidade, têm já correspondência em múltiplas experiências práticas realizadas em vários países¹³², que Bollen & Hopkins (1987) e Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.) compulsaram, nas quais se tem verificado o envolvimento dos professores na melhoria das escolas. Refira-se, no entanto, que os dados da investigação sobre o impacto efectivo deste tipo de experiências (marcadas por actividades de colaboração entre professores) na mudança da prática docente são escassos (Sparks & Loucks-Horsley, op. cit.; Huberman, 1993). Este facto apoia as opiniões de autores como Huberman (1993^a), segundo a qual a

¹³⁰ Nesta perspectiva a aprendizagem e o desenvolvimento individuais dos adultos são conceptualizados como uma mudança resultante da participação das pessoas em “comunidades de prática”, que estimulem a motivação, a afiliação e a identidade profissional (Lave & Wenger, 1991, cit. por Zuzovsky, 1996).

¹³¹ O conceito de aprendizagem organizacional, traduz, segundo Senge (1993, cit. por Cardoso, 2000: 106), a ideia de uma organização em constante esforço de aprendizagem, e tem subjacente a focalização nos grupos e equipas de trabalho e não nos indivíduos isoladamente considerados. No entanto, como afirma Cardoso (op. cit.: 96), muita da aprendizagem efectuada nas organizações catalisa o aumento das competências individuais dos seus membros.

¹³² Não é o caso do nosso país, na opinião de Jorge de Lima (2000.: 89) devido à existência de um déficit “de redes de relações internas à própria escola” que possibilitem tais práticas.

colegialidade se transformou numa forma de “pensamento mágico” para lidar com a mudança educativa, ou a de autores como Lima (op. cit.), para quem a colegialidade não passa, em certas circunstâncias, de um discurso retórico sobre a referida mudança.

Estando ou não marcado por uma dimensão retórica ou mesmo de um efeito de moda, este discurso corresponde a uma preocupação, hoje dominante e não menosprezável, com a criação de culturas de escola onde o desenvolvimento possa ocorrer de modo mais natural e mais sustentado para professores e alunos.

Esta preocupação reveste acuidade acrescida quando se está perante processos como o da construção da disciplina na escola, pois como mostra a investigação no âmbito da corrente da “Whole School Policy”, referenciada no primeiro capítulo da presente revisão de literatura, ao seu êxito não é indiferente as responsabilidades partilhadas pelos professores e pelos diferentes actores da comunidade educativa escolar.

É necessário, para isso, que o próprio ambiente da instituição escolar o estimule, o que, não raro, é uma tarefa difícil devido quer às diferentes sub-culturas que a atravessam quer à sua própria estrutura organizativa que pouco facilitam a comunicação entre os seus intervenientes. Veja-se o caso da publicação do Decreto-Lei 270/98 de 1 de Setembro que podia ter representado, apesar da onda de críticas que suscitou, uma oportunidade para suscitar uma mudança da política dos estabelecimentos escolares em relação às suas práticas disciplinares, pois, deixava, na opinião de Amado (2000), com a qual concordo, a cada instituição uma relativa autonomia no que diz respeito à formulação e aplicação de “medidas educativas disciplinares”. Ao invés, em vez de ter contribuído para suscitar a participação e envolvimento dos membros das escolas na redefinição da situação vivida pelos próprios, o resultado da publicação deste diploma desembocou, dentro e fora das escolas, numa enorme onda de críticas, tendo-se esvaziado, certamente com algumas excepções, as potencialidades deste dispositivo legal enquanto instrumento facilitador da transição das práticas vigentes para práticas desejáveis.

Ainda que a necessidade de mudar seja manifesta e insistentemente reclamada, este facto (entre outros que poderiam ser referidos) documenta bem as consabidas dificuldades na ocorrência de mudanças substantivas nas rotinas e nas práticas prevalecentes das escolas. Não basta, pois, exortar as escolas para que o façam. É preciso que o desejem.

Isto coloca um problema difícil de gerir em termos da operacionalização do modelo de desenvolvimento profissional, ora em abordagem. Se o desenvolvimento profissional é realizado na e pela mudança nas escolas, sobretudo ao nível da qualidade da comunicação,

então como pode mudar algo ou alguém que está inserto em organizações escolares que incorporam e se exprimem predominantemente através de culturas de isolamento (Lortie, 1975) ou de colegialidade superficial (artificial, na designação de Andy Hargreaves, 1998), sendo, por isso, pouco propensas a aceitar e a desejar essa mudança?

A resposta não pode ser dada através de um discurso voluntarista (que tem caracterizado algumas das intervenções protagonizadas pelos defensores deste modelo), a partir de uma crença racional mas irrealista de que uma nova cultura de colaboração, ou a introdução de novas práticas e de novo métodos vão obter uma receptividade imediata. Tão pouco pode ser dada através da imposição, porque essa “receita” está em completo desacordo com a filosofia e com o entendimento profundamente democrático em que se funda este modelo.

Estes são aspectos que configuram sérias limitações à operacionalização do modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola, que para ocorrer com êxito deverá verificar-se sob determinadas condições, que não poderá, certamente, deixar de passar, pelas razões aduzidas, por uma **coligação importante de vontades** dos seus membros para se envolverem em processos visando a melhoria da escola e das suas práticas, e de outros factores sugeridos por literatura vária neste domínio, de que se destacam: **liderança** por parte de directores ou de professores (Marcelo, 1999: 172); **recursos susceptíveis de serem afectados à mudança** (*reserva de espaços físicos e de tempo para reuniões de equipas de trabalho* (Imbernón, 1998: 72); *e apoio e suporte externo nas diferentes fases por que passam estas iniciativas* (Amiguiño et al., 1994; Imbernón, 1998: 72-73)).

1. 2. 4. - Desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Um dos modelos mais conhecidos no âmbito da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores é o chamado modelo de *treino*, na acepção de Sparks & Loucks-Horsley (1990), ou *cursos de formação*, na denominação utilizada por Marcelo (1999), que prefiro, devido à conotação negativa que tem aquele termo no panorama educacional português.

A utilização deste modelo tem como principal objectivo preparar os professores para o domínio de competências já estabelecidas, através de programas elaborados e desenvolvidos por especialistas, que supostamente detêm a legitimidade do saber a ensinar ao público-alvo

dessa formação, geralmente constituído por grupos de pessoas reunidas em grande número, no mesmo espaço, para a recepção dos conteúdos que se destinam a ser aplicados nas situações profissionais.

Segundo Sparks & Loucks-Horsley (1990: 241) as principais premissas em que assentam este modelo consistem em reconhecer que: (1) há práticas de ensino que os professores devem replicar, designadamente, as que são suportadas pela investigação realizada dentro do paradigma “processo-produto, durante os anos 70 e 80; (2) os professores podem mudar os seus comportamentos e aprender a aplicar competências nas suas salas de aula que não existiam previamente no seu repertório de acção, desde que as estratégias formativas sejam adequadas; (3) alguns tipos de conhecimentos e de competências prestam-se particularmente ao emprego deste modelo de formação, que devido à proporção formador/formandos apresenta uma boa relação custo-benefício.

As bases teóricas deste modelo provêm de várias fontes, em especial da corrente psicológica condutista e do já citado paradigma de investigação “processo-produto”. Da primeira, porque, muito embora, as competências a desenvolver nos professores em situação de ensino, não se confinem ao saber-fazer, mas também possam incluir, parafraseando Albano Estrela (1991), conhecimentos e atitudes, todas elas devem ser passíveis de operacionalização e modelação, que são princípios caros à corrente condutista, principalmente nas versões de condicionamento operante e de aprendizagem social. Da segunda, porque tal como nesta orientação o modelo, ora em abordagem, foca a sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias ao processo de ensino, postas em evidência pela investigação na sala de aula.

Os cursos de formação, enquanto forma de dar resposta às necessidades de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, têm-se constituído, simultaneamente, como um dos modelos com mais tradição e como o que mais críticas tem suscitado.

Com mais tradição, porque dada a hegemonia da “forma escolar” (Nóvoa, 1994) e da cultura pedagógica a que deu origem, generalizada a partir do séc. XIX na Europa e nos Estados Unidos (Barroso, 1993), o acesso a novas informações e a aquisição de novas competências em qualquer sector profissional, não puderam deixar de estar ligados a modalidades de formação, como *os cursos de formação*, que, embora reorientando os seus fins, reproduzem as características fundamentais da organização pedagógica criada pelo

processo de escolarização¹³³. No sector sócio-profissional do professorado, continua a ser, como mostram estatísticas recentes referentes ao Programa Foco/Forgest¹³⁴, a modalidade de formação responsável, a grande distância das outras, pelo maior número de acções realizadas. Refira-se, que a preponderância deste modelo é, de acordo com os dados apresentados no nº 1, Setembro/94 da Revista *Rumos*, transversal às diferentes entidades organizadoras, incluindo-se aqui os Centros de Formação de Associações de Escolas, teoricamente vocacionados para se constituírem, como espaços de auto-formação participada e de formação mútua (Nóvoa, 1991), onde supostamente se deveria privilegiar as experiências e a resolução dos problemas sentidos e identificados pelos docentes, distanciando-se, assim, dos dispositivos de formação estruturados segundo a lógica académica, baseada na transmissão magistral do saber, típica do formato tradicional dos *cursos de formação*. Esta lógica, tida como inerente à modalidade *cursos de formação*, tem sido claramente predominante nas acções de formação contínua realizadas no âmbito do Programa Foco/Forgest, em especial, conforme também detectaram Canário e Santana (1996), na oferta de acções de formação promovidas pelas instituições de Ensino Superior.

Reside aqui uma das principais de entre as muitas críticas que se têm vindo a fazer ao modelo de *cursos de formação*, desde que na década de 80 começou a pontificar, no estudo do ensino enquanto profissão, a metáfora do professor como “profissional reflexivo”, e, na década de 90, se desenvolveu uma nova abordagem na investigação sobre formação de professores e mudança educativa, que ficou conhecida pela expressão “descoberta da escola”. O carácter académico, escolarizado, marcadamente teórico do formato tradicional deste modelo, bem como a alegada distância entre os espaços e os tempos de aprendizagem e os de acção, a sua exterioridade em relação às pessoas e aos contextos, e o seu pouco contributo para a mudança da escola, são, de um modo geral, críticas justas. No entanto, não autorizam, em nossa opinião, que se conclua pela sua inutilidade, dado que qualquer modalidade de formação e de desenvolvimento profissional deverá ser entendida e diferenciada em função das metas e finalidades que se pretendem alcançar, nomeadamente, como refere Loucks-Horsley (1987, cit. por Macelo, 1999: 149) “em função da etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram os professores”, podendo mesmo as suas contribuições

¹³³ A forte influência exercida pelo modelo escolar é bem ilustrada pela análise de Frijhoff (1983, cit. por Barroso, 1993: 18): “o modelo escolar disciplinado e ritmado, com a sua estrutura de emulação interpessoal, converter-se-á em modelo universal de comportamento social. A longo prazo a sua generalização afectaria as próprias formas de organização social”.

¹³⁴ São disso exemplo os dados publicados no nº 1, Setembro/94 da Revista *Rumos* e por Pimentel (1994) no nº 41 (3ª série), Nov./Dez. da Revista *O Professor*.

serem complementares e integradas com a de outros modelos para os mesmos objectivos ou até mesmo para objectivos diferentes. Do mesmo modo não autorizam a afirmação segundo a qual a natureza e a lógica interna deste modelo conduz inevitavelmente a uma aprendizagem memorialística e não significativa. Com efeito, mesmo admitindo que a forma predominante de transmissão da informação seja a expositiva, como mostra a teoria de assimilação cognitiva de Ausubel (1980), a aprendizagem significativa pode ocorrer por via receptiva, desde que a apresentação dos conteúdos esteja organizada, de acordo com algumas condições que a própria teoria ausubeliana (e. g. utilização de organizadores prévios) propõe, para que os novos assuntos sejam incorporados substantiva, conexa, e não isoladamente a um conjunto de conhecimentos com os quais os formandos já estejam familiarizados.

A esta luz, pode-se, portanto, afirmar que é possível promover uma aprendizagem relevante para a prática profissional, mesmo seguindo uma via centrada exclusivamente na transmissão verbal dos conteúdos. No entanto, como mostram os resultados da investigação e a informação proveniente da área da formação de professores, os *cursos de formação*, não têm que ficar confinados a este formato. Compulsando um conjunto de dados provenientes destes dois tipos de fontes, Fonseca & Conboy (1994: 91) referem que as características mais eficazes de um programa de formação são as seguintes: a) atende às necessidades dos participantes; b) a sua estrutura é bem organizada; c) os seus objectivos são definidos, claros e específicos; d) inclui aspectos teóricos e práticos interligados; e) inclui a aplicação dos conhecimentos e capacidades focados no programa; f) a formação é feita com base na modelação – o formador e os participantes experienciam actividades que se espera sejam aplicados pelos participantes com os seus alunos; g) o programa é sujeito a uma avaliação sistemática e rigorosa.

A pesquisa de referência nesta matéria é, de acordo com Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.), a que foi conduzida por Joyce & Showers (1988). Estes autores encontraram importantes contribuições para a aprendizagem prática dos professores quando os cursos de formação proporcionam uma combinação das seguintes estratégias: **exploração da teoria ou racional subjacente ao conhecimentos e às competências a adquirir; modelagem ou demonstração através de casos práticos que dêem oportunidade aos professores para se aperceberem de como funcionam na prática as competências de ensino alternativas; prática da competência em condições de simulação ou reais; feedback sobre a realização; e acompanhamento (assessoria; supervisão) no local de trabalho por um parceiro.** Estas 3 últimas estratégias visam criar condições que permitam aos professores terem a confiança

suficiente para assumir riscos, no que respeita à introdução de novas competências, de modo a aperfeiçoarem a sua prática, bem como, a poderem fazer a necessária transferência dessas competências para a sala de aula.

Tomando como critério o peso do efeito combinado destas estratégias no desenvolvimento e transferência de uma dada competência para a sala de aula, os autores, nessa pesquisa, concluíram que o seu possível impacto está, sobretudo, relacionado com a presença do acompanhamento¹³⁵.

Além destas estratégias postas em evidência por Joyce & Showers (1988), Sparks (1983), cit. por Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.), com base numa revisão de estudos empíricos sobre esta matéria, sugere que o impacto positivo dos cursos de formação sobre a prática docente tenderá a aumentar se se verificarem as seguintes condições:

- Realização, como primeiro passo do processo de formação, de um diagnóstico de necessidades baseado na observação da actuação do professor em sala de aula;
- Discussão e debate em pequenos grupos, nas sessões presenciais, como forma, por um lado, de facilitar a aprendizagem e transferência de novos conhecimentos e de novas técnicas; e, por outro, como instrumento de resolução de problemas depois de os professores terem tido uma oportunidade para aplicarem as novas estratégias nas suas salas de aula¹³⁶;
- Espaçamento das sessões presenciais por uma ou mais semanas, para permitir a sua aplicação prática e para tornar possível a realização das necessárias retroacções relativamente ao processo seguido;
- Observação mútua entre colegas, seguida de feedback, dado ter constatado efeitos positivos desta estratégia quer ao nível dos observados quer dos próprios observadores.

Várias investigações referenciadas por Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.), mostraram que quando este conjunto de factores, em especial os identificados por Joyce & Showers (op. cit.), estão presentes os resultados obtidos são bastante favoráveis, tendo em vista a aquisição

¹³⁵ Os autores determinaram que o peso do efeito combinado de todas as componentes era de 0.39, sem a presença do acompanhamento e de 1.68 com a sua inclusão.

¹³⁶ As vantagens da utilização do trabalho em pequeno grupo enquanto recurso de aprendizagem na formação de adultos decorrem, em grande parte, de oferecerem “a possibilidade de uma expressão individual das necessidades e das dificuldades e o apoio de uma cooperação com os outros profissionais” (Ferry, 1980: 48), afectando positivamente a sua motivação (Chevrolet, 1979).

e transferência de competências para a prática docente. O extenso número de investigações realizadas tendo como objecto de estudo o impacto deste modelo no desenvolvimento profissional dos professores, colocam-no, segundo Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.), à frente de todos os outros aqui apresentados em termos de suporte empírico, o que não deixa de ser curioso, face à frequência e à intensidade das críticas que nas últimas duas décadas lhe têm sido dirigidas.

1. 2. 5. - Desenvolvimento profissional baseado na investigação

À luz deste modelo, os processos formativos e de desenvolvimento profissional dos professores estão directamente associados a uma dinâmica de pesquisa sobre as situações reais da prática docente.

Na base desta assunção está a convicção cada vez mais generalizada de que a única forma verdadeiramente válida de preparar os professores para tomarem decisões fundamentadas relativamente às suas estratégias de ensino e para fazerem face à gestão da mudança¹³⁷ (um tema recorrente no panorama educativo e societal hodierno) é a do seu envolvimento com a investigação. Uma extensão lógica destas considerações é a de que os professores devem ter um papel activo na condução das diferentes fases do processo de investigação, particularmente no que diz respeito à identificação do(s) problema(s), desenho do estudo e uso dos dados obtidos, contrariando o papel habitualmente mais passivo dos professores, como notou Henson (1996) em relação à realidade sócio-histórica americana, onde o seu envolvimento se tem caracterizado, frequentemente, pelo franquear de portas aos investigadores externos para que estes possam realizar os seus estudos.

A fundamentação deste modelo assenta, segundo Loucks-Horsley (1987: cit. por Sparks & Loucks-Horsley (1990), em três pressupostos:

- Os professores são pessoas que têm capacidade para desenvolver uma investigação de forma competente e baseada na sua experiência;

¹³⁷ Interpretando uma tendência que se vai fazendo sentir na literatura educacional ligada à formação de professores, por gestão da mudança quer-se significar a capacidade de resposta do professor às exigências do contexto sócio-cultural incerto e móvel em que vivemos, que lhes permite, como refere Pérez Serrano (1990: 185) não só adaptarem-se às mudanças, mas também de as gerar e de produzir inovação a partir do seu local de trabalho.

- Os professores têm tendência, não só para procurar dados com vista a responder a questões relevantes da sua prática, mas também para reflectir sobre esses dados de modo a resolverem os problemas com que se confrontam nas situações de ensino;
- Os professores desenvolvem novas formas de compreensão quando contribuem para formular as suas próprias interrogações sobre a prática e quando recolhem os seus próprios dados para lhes dar resposta.

Parte-se, portanto, da concepção do professor enquanto investigador, concepção essa que tem sido nas últimas três décadas um tema recorrente na literatura sobre formação de professores, em particular da que aparece ligada ao ressurgimento, nos anos 70 e 80 do movimento de investigação-acção, que põe a ênfase num processo de construção do conhecimento resultante do planeamento e implementação de actividades pedagógicas inovadoras associadas a uma atitude e prática investigativas desenvolvidas pelos práticos no contexto da sua acção.

Este modelo assume na sua operacionalização (fundamentalmente através de projectos de investigação-acção) uma dinâmica cíclica que se especifica e se desenvolve no quadro de um conjunto de actividades interagindo entre si, que incluem, segundo Imbérnon (op. cit.: 72); Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.: 244); Amaral et al. (op. cit.: 116); Arends (op. cit.: 527-530):

- 1) Identificação, individualmente ou em grupo, de uma situação problemática ou de um tema de interesse, a partir de uma observação ou diálogo reflexivo;
- 2) Recolha de informação válida, através de um conjunto de procedimentos, cuja escolha depende das questões a que se pretende responder e do tempo disponível para a recolha e análise da informação;
- 3) Análise da informação, individualmente ou em grupo;
- 4) Implementação de um plano que deve introduzir alterações na situação inicial;
- 5) Observação dos efeitos da acção realizada, com vista, por um lado, a avaliar a eficácia das estratégias de acção e, por outro, a tomar decisões sobre a necessidade de continuar ou não com o processo de formação.

A participação dos professores em processos orientados por este enquadramento metodológico tem, como mostram os resultados das revisões dos estudos efectuados por

Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.) e por Henson (op. cit.), efeitos positivos que se traduzem por uma melhor informação para fundamentar as suas decisões, mais consciência sobre o modo como actuam, mais auto-confiança, maior colaboração com os colegas e refinamento da sua capacidade de observação. Sublinhe-se, que estes resultados não facultam evidência empírica sobre o impacto do modelo, ora em abordagem, em termos de mudanças nas práticas dos professores em sala de aula¹³⁸.

Convém também sublinhar que estes resultados provêm de um conjunto de projectos de investigação em que os professores estiveram envolvidos, sendo que a grande maioria foi realizada colaborativamente com colegas e com agentes externos.

Este facto põe em causa a abordagem do “professor investigador”, na acepção de Hopkins (1985) e de Elliot (1987)¹³⁹, que secundariza o papel dos colaboradores externos no desenvolvimento das diferentes etapas dos projectos de acção-investigação, dando razão a autores como Jackson (1968) e Doyle (1977), citados por Day (op. cit.), que consideram não ser natural, devido aos constrangimentos inerentes às tarefas docentes, que os professores por si próprios conduzam actividades deste tipo¹⁴⁰. Por outro lado, reforça a ideia do papel fulcral da comunicação/colaboração entre professores e entre estes e colaboradores externos no seu processo de desenvolvimento profissional, que é cara a autores como Ferry (1980), Stevenson (1991), Ellis (1990), Nóvoa (1992), Vieira (1992), Alarcão (1993), Henson (op. cit.), Oliveira (op. cit.), Day (op. cit.).

1. 2. 5. 1. O Projecto IRA

Em Portugal este modelo de formação contínua/desenvolvimento profissional é indiscutivelmente um dos que tem tido, nos últimos tempos, um acolhimento mais favorável, sobretudo, no discurso na área das Ciências da Educação e na própria legislação de carácter

¹³⁸ O número reduzido de estudos sobre os efeitos deste modelo poderá explicar este facto.

¹³⁹ Estes dois autores, citados por Marcelo (1999: 184), são, na opinião deste último, representativos de uma tendência dentro do movimento da investigação-acção que considera serem os professores os principais condutores de todo o processo de pesquisa.

¹⁴⁰ Eu próprio subscrevo este tipo de argumentos por entender, com base na minha experiência profissional, que uma boa parte das iniciativas dos professores tidas por investigação, levadas a cabo individualmente ou em colaboração com os colegas, sem o apoio efectivo de um formador/investigador, não produzem resultados compatíveis com um verdadeiro processo de investigação, conduzindo, antes, a resultados auto-confirmatórios que não desafiam nem as suas representações nem as suas práticas, correndo-se, assim, o risco dos professores se manterem num patamar de não mudança.

educativo¹⁴¹.

Reflectindo esta visibilidade a nível discursivo muitas são as experiências que, um pouco por todo o país, se têm reclamado deste modelo de desenvolvimento profissional, sendo, no entanto, escassas (ousamos afirmar) as que se caracterizam pelo rigor e pela sistematicidade dos processos investigativos de que deveriam estar informadas.

Uma das honrosas excepções é, pelo que conhecemos desta matéria no nosso país, o projecto IRA (Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores) concebido e dirigido por M. T. Estrela e por Albano Estrela.

Este projecto que decorreu entre 1991 e 1994 e que contou com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, pretendia pôr à prova “o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação continua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho (Estrela, M. T. & Estrela, A., 2001: 31)”.

Os seus princípios orientadores, que acentuavam quer a necessidade de fazer assentar a formação sobre a análise dos problemas ligados à situações de trabalho quer a valorização do papel do professor na investigação da sua própria prática, têm origem num conjunto de reflexões produzidas por estes dois autores, desde 1973 (e publicadas separadamente ou em conjunto, em várias obras) nos domínios da epistemologia da investigação em Ciências da Educação, da formação de professores e da teorização sobre a profissão docente.

Obedecendo a estes princípios, o projecto foi desenvolvido seguindo uma lógica de longa duração (3 anos) em torno de 9 núcleos de formação/investigação sediados em Beja, Viseu e na zona metropolitana de Lisboa. Cada núcleo era constituído por 4 a 6 práticos (educadoras e professores dos diferentes ciclos de ensino não superior) e por um ou dois colaboradores externos, por cada núcleo, que trabalhavam em articulação com os coordenadores do projecto.

Embora as problemáticas emergentes em cada núcleo tivessem revestido características diferenciadas, as estratégias utilizadas foram comuns, tendo passado fundamentalmente: (1) pela aprendizagem e aplicação de procedimentos básicos de investigação científica (e.g., técnicas de recolha e análise de dados) de molde a permitir ao professor uma actuação

¹⁴¹ Sublinhe-se que, apesar de em termos doutrinários a legislação existente mostrar uma clara sensibilidade e adesão ao modelo de desenvolvimento profissional baseado na investigação, no plano prático muitas são as barreiras à sua efectivação, especialmente no que diz respeito à disponibilização de tempo para que os professores se possam envolver em projectos de índole investigativa.

pedagógica mais rica e mais fundamentada; (2) pela utilização e aproveitamento das potencialidades formativas do trabalho de grupo; (3) pela utilização sistemática de feedback proporcionado por colegas e colaboradores externos, tendo em vista o aprofundamento do pensamento crítico do professor relativamente ao conteúdo e às finalidades da sua acção em meio escolar.

A avaliação do projecto, feita segundo critérios de carácter qualitativo, a partir da triangulação de dados provenientes de três tipos de fontes -educadoras e professoras em formação; formadores; e coordenadores do projecto- conduziu à conclusão de que o modelo utilizado pelos seus autores "se mostrou suficientemente flexível, adaptando-se aos vários níveis de ensino, aos diferentes tipos de formação inicial e a diversas situações institucionais, permitindo soluções criativas geradas pelas dinâmicas grupais. Ao proporcionar um tempo e um espaço para a reflexão, investigação e acção dos formandos, o IRA potencializou as vantagens de uma formação em grupo sem deixar de garantir a satisfação de necessidades a percursos individuais. Permitiu o desenvolvimento de uma consciência crítica e o autoconhecimento profissional e levou ao aprofundamento e construção de saberes que se procuravam reinvestir na acção (Estrela, M. T. & Estrela, A., 2001: 40)".

Contributos destes modelos para a organização da formação contínua de professores em matéria relacional e disciplinar

Foram abordados neste capítulo do trabalho cinco modelos que representam orientações conceptuais, nem sempre coincidentes, sobre as finalidades e sobre o modo de organizar a formação contínua/desenvolvimento profissional.

Dos cinco modelos apresentados o mais utilizado e o que apresenta fundamentação empírica mais robusta é o dos cursos de formação. Como resultado é possível dizer com alguma segurança quais os elementos de um curso de formação requeridos para promover a consecução de determinados objectivos, o que já não acontece com os outros modelos, que apresentam um suporte de natureza mais teórico do que empírico, embora, na opinião de Sparks & Loucks-Horsley (op. cit.) estejam a mover-se nesta última direcção.

Esta circunstância não diminui a importância de nenhum dos modelos apresentados, dado que o uso de qualquer modalidade de formação e de desenvolvimento profissional deverá ter em conta as características específicas dos professores, bem como as situações educativas em que estes se encontrem e as metas e finalidades a alcançar, podendo mesmo, como já referi anteriormente, as suas contribuições serem complementares e integradas com a

de outros modelos, porque cada um deles ilumina diferentes aspectos que podem ser considerados, mas nenhum oferece um quadro suficientemente desenvolvido para cobrir todas as necessidades existentes no seio do corpo docente.

Tomadas em conjunto, estas abordagens (que não são necessariamente exclusivas) podem constituir um quadro de referência útil para a organização e estruturação da formação contínua entendida enquanto desenvolvimento profissional.

Tendo por base o quadro de referência a que nos reportámos e visando o desenvolvimento profissional dos professores no domínio relacional-disciplinar, as estratégias formativas susceptíveis de serem utilizadas para esse efeito deverão, em nossa opinião, organizar-se em torno dos seguintes vectores:

- Ser uma formação que decorra das necessidades concretas sentidas pelos professores nas suas práticas escolares e que tenha como finalidade colaborar com estes na reflexão e clarificação das situações educativas e na procura de soluções para os problemas com que se confrontam;
- Ser uma formação apoiada no diálogo interactivo com um parceiro que tenha observado a aula, com vista a levar o professor a pensar retrospectivamente no que ocorreu e reconstruir os acontecimentos sob um ponto de vista diferente;
- Ser uma formação em que o conjunto das aprendizagens abordadas deverá estar articulado com as situações concretas vivenciadas, directa ou indirectamente pelos professores, utilizando-se para isso estratégias como a supervisão colaborativa ou a análise de casos;
- Ser uma formação centrada na reflexão e investigação da práticas dos professores, visando o aprofundamento da sua autoconsciência em relação, quer à sua forma de actuar quer aos pressupostos em que assenta a sua prática;
- Ser uma formação enraizada na escola e nos contextos específicos em que o professor desenvolve a sua acção, de modo a que a responsabilidade pela tomada de decisão esteja mais perto do foco da sua implementação, evitando problemas

de pertinência, relevância, transferência e utilização do conhecimento encontrados nos modelos tradicionais de formação;

- Ser uma formação desafiadora das assunções tácitas, pelo que, deverá proporcionar oportunidades (através de debate, informação teórica-técnica, demonstração com base em exemplos realistas) para os professores considerarem porque é que as novas práticas são preferíveis às suas práticas habituais;
- Ser uma formação em que o recurso aos quadros teóricos de referência deverá surgir em estreita ligação com a análise das práticas, ultrapassando-se, assim, o discurso dicotómico entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, que tem caracterizado o debate em torno da formação e desenvolvimento profissional dos professores;
- Ser uma formação que envolva a colaboração entre professores e entre estes e formadores, de modo a que os sujeitos possam colocar os seus problemas específicos, as suas dúvidas, as suas angústias perante as dificuldades que encontram e receber dos seus parceiros informação teórica e prática, análises comparativas, sugestões para a resolução de problemas, de forma a que o sujeito sinta que não está isolado e que pode contar com a experiência dos seus colegas e o conhecimento e o apoio dos formadores;
- Ser uma formação orientada para proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências, enquanto saberes ligados à acção e partindo dela, tendo em vista um desempenho personalizado na prática profissional;
- Ser uma formação continuada no tempo, porque a mudança das práticas e das representações que as suportam é um processo durativo, complexo e lento.

PARTE II – ESTUDOS PRELIMINARES

Introdução

O título da presente dissertação remete directamente para uma problemática candente e prioritária nos sistemas de ensino contemporâneos: a questão da disciplina ou indisciplina escolares e dos meios de acção educacional e pedagógica para a sua promoção ou para a sua prevenção.

Sinal evidente da crise da educação denunciada há mais de 30 anos por Coombs (1968), a indisciplina escolar, pela sua extensão e intensidade (Estrela, 1996), pelos efeitos nefastos na actividade profissional e na saúde mental dos professores, pelas consequências negativas na aprendizagem dos alunos, tem merecido nos últimos anos um crescente interesse na opinião pública e na investigação, traduzido na multiplicação inusitada de manchetes nos jornais sobre este tema, no aparecimento de vários programas e reportagens televisivas, na realização de múltiplos trabalhos de pesquisa, na publicação de livros e de artigos científicos e na organização de numerosos colóquios, seminários e encontros, geralmente bastante participados.

Não obstante a situação acima referida, proporcionalmente à importância atribuída, escassos são os trabalhos a nível de pesquisa que entre nós têm sido dedicados especificamente à intervenção prática na perspectiva da prevenção da indisciplina bem como à formação dos professores segundo esta orientação. Lacuna esta tanto mais saliente quanto se sabe pela informação disponível, a que já se fez referência em capítulos anteriores, que as intervenções mais adequadas são as que envolvem um conjunto de decisões, de actos e de “atitudes relacionais” (Amado, 2000: 9) que evitem ou minimizem as situações de perturbação e de desvio.

Acresce que as mudanças significativas introduzidas na escola e na sociedade e os contributos das concepções educativas desenvolvidas ao longo deste século tornam mais visível a situação deficitária da investigação nacional sobre esta matéria, porquanto tendem a acentuar práticas relacionais e disciplinares baseadas no respeito, cooperação, interacção e autonomia dos seus intervenientes, inerentes às intervenções proactivas, desvalorizando o controle punitivo e correctivo que caracteriza grande parte das intervenções tradicionalmente usadas pelos professores, frequentemente, acusadas de inculcarem uma moral de obediência, heteronomia, medo e conformismo nos alunos.

Estudar, hoje, no nosso país, a problemática das práticas pedagógicas e de formação de professores susceptíveis de conduzir à construção por estes últimos de um

estilo de actuação disciplinar preventivo é um imperativo que não pode ser ignorado pela investigação científica que se debruça sobre as questões relacionais e disciplinares na escola e na sala de aula.

Este tipo de investigação justifica-se, portanto, pelo reconhecimento que a indisciplina é uma preocupação dominante na sociedade e nos sistemas de ensino actuais, pelas carências na pesquisa educacional nesta matéria e pela necessidade de proporcionar aos professores medidas de acção pedagógica que não se dirijam à mera sobrevivência. A sobrevivência e a intuição dos professores não podem, de resto, ser os únicos elementos que vertebram a construção da disciplina na escola e em particular na sala de aula. É preciso “algo mais”.

Desde 1992 envolvido no estudo da problemática da indisciplina em sala de aula, foi visando contribuir para “este algo mais”, procurando responder a este desafio que, especialmente, a partir de 1995 tenho orientado grande parte da minha investigação.

No entanto, o meu primeiro estudo relativo ao tema da intervenção disciplinar de cunho essencialmente preventivo, data desse já longínquo ano de 1992, através de um estudo de caso (realizado no âmbito da componente curricular do Mestrado em Ciências de Educação), porque enquanto formador, no exercício de funções de acompanhamento da prática pedagógica, já me apercebera que as dificuldades em lidar com a indisciplina discente não era só um problema dos alunos e alunas que frequentavam os diferentes cursos de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Beja, mas também de alguns dos professores mais experientes que abriam as portas das suas salas de aula para a realização de estágios pedagógicos.

Os estudos conduzidos com vista à realização da Dissertação de Mestrado, que concluí em 1994, apesar de se centrarem na questão da indisciplina escolar (estudei as relações entre representações e comportamentos dos alunos), viriam a desviar, durante cerca de dois anos, a minha atenção, da primeira linha de pesquisa nesta área.

Após um período de alguns meses de afastamento da pesquisa relativa às questões “(in)disciplinares, novamente alertado (pelas circunstâncias que envolviam o desempenho das funções atrás referidas) para as dificuldades dos professores no que ~~concerne ao emprego de dispositivos~~ pedagógicos adequados à construção da disciplina na sala de aula, viria a partir de 1995 a encarar este objecto de estudo como susceptível de poder ser abordado, mais tarde, no contexto da preparação da minha Dissertação de

Doutoramento.

Foi escolhida, portanto, esta problemática, desde logo, por razões relacionadas com o percurso profissional de professor/formador que me levaram a ser sensível às dificuldades dos meus formandos e aos crescentes apelos dos colegas que, nas escolas, no seu dia-a-dia, se confronta(va)m com problemas disciplinares geradores, nalguns casos, de desespero, angústia, sentimentos de perda, “luto de expectativas”, que por vezes torna(va)m a sua profissão uma profissão impossível, confirmando, assim, a célebre asserção de Freud.

As razões para o retomar desta linha de pesquisa são, assim, de natureza conjuntural, prendendo-se com as carências detectadas (atrás referidas) e que expressam o reconhecimento de que, em Portugal, tanto ao nível da investigação como ao nível do sistema educativo, há escassez de propostas que incluam metodologias de ensino diferenciadas e apropriadas para ajudar os professores a construir um estilo de actuação disciplinar preventivo. Razões conjunturais que também se prendiam com o contexto teórico-epistemológico do momento, nada favorável à pesquisa cujo objecto de estudo se centra na identificação e treino de comportamentos eficazes dos professores e que me levaram, a tentar testar, a contra-corrente, prática e empiricamente, o alcance e a validade das críticas dirigidas àquele tipo de pesquisa. Razões conjunturais que, provavelmente, também passaram pelos estímulos suscitados (todos nós de uma maneira ou de outra somos condicionáveis!) pelo enorme clamor que tem vindo a ser levantado nos últimos anos, no nosso país, a propósito da indisciplina escolar, servindo, não raro, as agendas políticas dos partidos de turno na oposição ou os interesses das empresas de comunicação social tendo em vista o aumento das suas tiragens e das suas audiências.

A estas razões, e não menos importantes, juntaram-se também algumas de natureza estrutural, já que esteve sempre presente ao longo destes anos, como ideia-força a tentativa de intervir ao nível da qualidade e da estruturação de programas de acção para ajudar os professores a ajudarem-se a construir um estilo de actuação disciplinar preventivo.

Face ao imperativo urgente de intervenção e investigação nesta matéria, foram realizados até 1998 vários estudos de carácter exploratório que conduziram a um projecto de investigação que foi o mesmo que foi apresentado ao Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa aquando

da minha inscrição em Doutorado, em Novembro desse ano.

Esses estudos, mesmo o realizado em 1992, são parte integrante do referido projecto, sendo que este surgiu na sequência e como consequência dos passos dados e das tentativas levadas a efeito ao longo de todos estes anos, cada uma delas reciclando inúmeros contributos anteriores. Não se trata de uma situação excepcional ou atípica uma vez que a pesquisa na área das Ciências da Educação, como em qualquer outra área científica, respondendo ou não a problemas da actualidade imediata, não é um processo instantâneo, apresentando, antes, como uma das suas características dominantes a *historicidade*, dado tratar-se de um processo que se vai construindo ao longo do tempo, de tal ordem que a resolução das tarefas e das situações problemáticas emergentes num determinado momento não só é condicionada pelas actuações anteriores como condiciona as actuações futuras e permite compreender muito do que se pode observar posteriormente.

Ocupando-se esta segunda fase do presente trabalho da componente empírica de um projecto que tinha como propósito principal o estudo da prevenção da indisciplina, não abordar a investigação precursora que realizei sobre este objecto de estudo, além de artificial retirar-lhe-ia grande parte do sentido, porque em bom rigor o projecto não começou no momento em que foi formalizado, dado já estar em marcha desde que tinham sido desencadeados o conjunto de estudos de carácter exploratório anteriormente referidos. Daí que na segunda parte (intitulada “Estudos Preliminares”) deste trabalho irão ser apresentados, com a brevidade possível e necessária para que se possam compreender os procedimentos metodológicos seguidos e não desvirtuar nem descaracterizar os seus resultados mais importantes, dois desses estudos que tiveram como principal referencial teórico-empírico a corrente da “classroom management” e que adoptaram como estratégia investigativa, o estudo de caso.

Ficarão de fora desta segunda parte e desta categoria de estudos precursores um conjunto de seis estudos que foram inicialmente realizados para testar e ensaiar a aplicação de estratégias decorrentes do quadro teórico-empírico da “classroom management” por se entender, que, pela sua extensão e importância dos seus resultados, justificavam um tratamento diferenciado, com a atribuição de um estatuto de investigação principal. A descrição e a apresentação dos principais resultados desta pesquisa constitui a terceira parte deste trabalho.

CAPÍTULO I – DOIS ESTUDOS PRECURSORES

1 - Estudo 1

1.1. - Um programa de supervisão dirigido a uma única professora

O primeiro estudo de carácter propedêutico foi realizado, como atrás se referiu, em 1992 e adoptou como estratégia investigativa, o estudo de caso, entendido como “um contexto circunscrito no qual se estudam acontecimentos, processos, resultados” (Huberman & Miles, 1991: 47) e não um estudo à margem dos contextos envolventes.

Inscribe-se no quadro do modelo de supervisão clínica aplicado a um contexto de formação contínua/desenvolvimento profissional de uma professora. Por este motivo não se trata de uma acção de formação inserida num esquema institucional organizado oficialmente, como outras, de que mais tarde se fará uma abordagem.

A opção por dar relevo a este primeiro trabalho de carácter empírico, nesta matéria, justifica-se, desde logo, por se tratar da pesquisa que inaugurou uma série de estudos realizados posteriormente, constituindo, por assim dizer, a matriz das intervenções de carácter supervisivo que vieram a ter lugar em trabalhos ulteriores, não se tendo verificado, nos estudos subsequentes, alterações de fundo às características estruturais que marcaram aquela pesquisa fundadora. Esta opção justifica-se também pelo facto de ser o primeiro estudo em que estiveram presentes preocupações com a formação de professores tendo em vista a prevenção da indisciplina na sala de aula. Em consonância com estas preocupações a intervenção formativa orientou-se seguindo os princípios mais importantes da corrente da “classroom management”.

É o relato breve da origem e condições da sua execução, dos seus objectivos, das actividades levadas a efeito nessa ocasião e dos resultados alcançados que aqui se realiza, de forma a constituir um balanço inicial para desenvolvimentos futuros. É nesse espírito que deve ser lido e analisado.

1.1.1. - Origem e condições de execução do estudo

Este estudo envolveu uma professora de Francês de uma Escola E.B. 2/3 de Beja e os seus alunos de uma turma do 7º ano.

Os critérios de escolha desta turma e desta professora para realização do estudo foram os seguintes:

- Tratar-se de uma turma em relação à qual todos os professores consideravam ter algumas dificuldades na manutenção da disciplina;
- Tratar-se de uma professora manifestamente motivada para esta intervenção, tendo pedido ajuda por não se sentir com preparação para enfrentar os problemas complexos em termos de manutenção da ordem na aula, dado não ter obtido preparação neste domínio aquando da realização da formação inicial.

1. 1. 2. - Objectivos

Este estudo foi efectuado no 3º período e pretendia-se através da sua realização contribuir, em termos gerais, para uma reflexão esclarecida sobre as implicações de um programa de supervisão clínica nas competências de disciplinação dos professores.

Como objectivos mais específicos pretendia-se:

- Estimular na formanda a consciencialização da importância da sua própria actividade para a criação de condições de disciplina na sala de aula;
- Desmistificar possíveis atribuições causais desajustadas das verdadeiras razões da indisciplina na sala de aula;
- Incentivar a professora a fazer perguntas reflectidas sobre o seu ensino;
- Favorecer a construção de um estilo disciplinar susceptível de reduzir as situações de indisciplina;
- Mostrar que é possível combater preventivamente as manifestações de indisciplina com uma intervenção temporalmente avançada em relação ao começo do ano lectivo;
- Identificar alguns problemas a ter em conta no desenvolvimento de programas de supervisão no âmbito da actuação disciplinar.

1. 1. 3. - Descrição das etapas do programa de supervisão

De acordo com os principais momentos do ciclo de supervisão, referenciados aquando da revisão bibliográfica na primeira parte do presente trabalho, foram

estabelecidas, no início do programa, as seguintes etapas, que mereceram o acordo da formanda:

Encontro de pré-observação - com vista, por um lado, a cimentar a relação de confiança entre os intervenientes, essencial para a prossecução do programa de formação/supervisão; e, por outro, a fazer emergir (através de uma entrevista semi-directiva) o universo de significações da formanda face ao fenómeno da indisciplina de modo a fomentar a tomada de consciência das suas próprias ideias sobre este fenómeno. Intentava-se, tanto quanto possível, obter uma definição operacional de indisciplina dada pela própria formanda, porque como referem Kohut & Range (1979), neste processo, o professor assume um papel central uma vez que é ele que determina o que é um comportamento indisciplinado, de acordo com o tipo de filosofia educativa em que assenta a sua prática, e também, acrescente-se, com base na sua personalidade.

Observação - de carácter naturalista, com vista a obter dados para a caracterização das situações e dos comportamentos (dos alunos e da professora) gerados no espaço da sala de aula e, de, por essa via, chegar a uma definição básica sobre os padrões de ensino e de disciplinação da formanda;

Encontro pós-observação - para a reflexão e análise dos acontecimentos ocorridos na aula, de modo a promover, na formanda, a consciência dos seus padrões de disciplinação, fazer emergir alternativas em matéria de disciplinação e assegurar o seu compromisso num programa de acção tendente a provocar alterações no clima disciplinar da turma;

Observação para controle dos resultados - visando-se, através de um procedimento análogo ao da observação anterior, recolher elementos para uma avaliação dos efeitos que uma possível mudança operada nos processos de ensino e de disciplinação da professora poderiam ter no clima disciplinar da turma;

Encontro para análise e avaliação dos resultados - tendo em vista determinar a existência ou não de mudanças no comportamento dos alunos e na actuação disciplinar da formanda para se tomarem decisões fundamentadas em relação a um novo ciclo de supervisão.

1. 1. 4. - Resultados

Os resultados deste estudo preliminar foram apresentados no âmbito de um trabalho realizado na disciplina *Avaliação da Planificação e Avaliação do Ensino, Módulo Supervisão Pedagógica*, do Mestrado em Análise e Organização do Ensino por mim frequentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa onde, de resto, se faz uma descrição detalhada desta pesquisa, pelo que, serão, seguidamente, destacados alguns dos principais aspectos que foram tidos em consideração em estudos subsequentes:

- A concepção de indisciplina da formanda, recolhida através da entrevista realizada no encontro de pré-observação, estava ligada, fundamentalmente, aos comportamentos dos alunos que perturbam as actividades que o professor pretende levar a cabo na sala de aula;
- As conceptualizações da formanda sobre os seus próprios processos de disciplinação, captadas no princípio da intervenção, quer revestissem um carácter eminentemente correctivo **-deslocar os alunos-** quer mesmo quando se referiam ao sistema formal-normativo **-estabelecimento de regras, relembrar as regras-** traduziam uma lógica de preservação das condições de produção na aula;
- No início da acção a formanda imputava os casos de indisciplina a factores inerentes aos próprios alunos, deixando de lado atribuições causais relacionadas com o seu estilo de disciplinação;
- Ao longo da intervenção supervisiva verificou-se que a formanda passou também a fazer atribuições causais (em relação às ocorrências de indisciplina), centradas no seu próprio processo de disciplinação. De referir que não houve, em nenhuma das fases deste ciclo de supervisão, qualquer intervenção explicitamente dirigida à modificação das representações da formanda sobre as causas da indisciplina;
- A formanda no início do processo de supervisão revelava dificuldades em relação a competências de disciplinação, sobretudo ao nível preventivo, tendo manifestado progressos neste domínio ao longo da intervenção;
- Esta evolução mostrou que, mesmo numa fase adiantada do ano lectivo, e

sem terem sido abordadas questões relacionadas com o sistema normativo, uma formação dirigida à aquisição de competências de carácter disciplinar e preventivo pode ter algum sucesso;

- Houve uma redução substancial dos comportamentos de indisciplina dos alunos, traduzida numa menor variedade e numa menor frequência;
- Apesar dos resultados positivos, as dúvidas manifestadas pela formanda quanto à sua capacidade para enfrentar, no futuro, autonomamente e com sucesso situações de indisciplina, evidenciam a necessidade de programas deste tipo não se confinarem a poucos ciclos de supervisão, exigindo, por isso, mais tempo para o seu desenvolvimento e execução;
- Construíram-se primeiras versões de instrumentos para observação sistemática dos comportamentos de indisciplina discente e das competências de actuação disciplinar docente.

2. - Estudo 2

2.1. - Identificação e Avaliação de Competências de Disciplinação

O segundo estudo, também inspirado nos princípios da “classroom management”, foi realizado durante o primeiro período do ano lectivo de 1995/96, tendo envolvido 12 professores de quatro turmas consideradas indisciplinadas (uma do 6º, duas do 7º e uma do 9º anos) de duas escolas E. B. 2/3 de Beja. Tratou-se de um estudo que surgiu na continuidade de um conjunto de reflexões efectuadas com base nos dados recolhidos em 1992, de que já se fez uma abordagem, e nos que foram proporcionados pela investigação desenvolvida no contexto da preparação da Dissertação de Mestrado, concluída em 1994.

Esta última investigação permitiu mostrar, a partir de registos de cerca de três dezenas de observações (conforme já foi referido na 1ª parte da presente monografia) que havia mais problemas disciplinares em determinados períodos da aula, o que deixava entender dificuldades na intervenção dos professores nesses mesmos períodos, em especial ao nível da monitorização do comportamento e do trabalho dos alunos.

Apesar de terem tido como alvo o comportamento dos alunos, estas observações, realizadas com o recurso a uma grelha de observação sistemática expressamente validada para o efeito, suscitaram um conjunto de notas sobre a forma como os

professores controlavam ou procuravam controlar comportamentos de indisciplina já instalados, tendo sido, no entanto, recolhida menos informação referente à forma de os prevenir. Em função destas conclusões surgiu a ideia de recolher mais informação sobre o estilo de disciplinação dos professores, particularmente, procurando-se aprofundar os aspectos atinentes às (in)competências de gestão da aula para a prevenção da indisciplina.

2. 1. 1. - Objectivos

Este estudo desenvolveu-se em duas fases distintas mas interligadas, como se verá mais à frente. Inicialmente pretendia-se:

- Recolher informações sobre as estratégias de disciplinação dos professores no contexto das suas interações com alunos de turmas consideradas indisciplinadas;
- Avaliar essas estratégias à luz do quadro teórico e empírico da “classroom management”.

2. 1. 2. - Sujeitos

Os doze professores (1 do sexo masculino e 11 do sexo feminino) que participaram na investigação tinham idades compreendidas entre os vinte e seis e quarenta e cinco anos¹⁴² e em termos de anos de serviço docente oscilavam entre os dois e os dezoito anos¹⁴³. A situação académica predominante era a licenciatura, havendo, no entanto, um professor com licenciatura incompleta.

Os critérios adoptados para a escolha deste grupo de professores respeitaram cumulativamente as seguintes condições que foram consideradas desejáveis, a saber:

- Lecionar em turmas que pelo comportamento dos alunos pusessem à prova as suas competências de gestão da aula e de disciplinação. Nesse sentido, procurámos saber junto dos respectivos órgãos de gestão quais as turmas

¹⁴² A média das idades era de 33.6 e o desvio-padrão de 4.95. A distribuição por níveis etários foi a seguinte: menos de 30 anos (25%), de 30 a 39 anos (66.66%) e superior a 40 anos (8.33%).

¹⁴³ Utilizando o quadro conceptual de Huberman (1995), 50% dos professores encontravam-se presumivelmente na fase de “diversificação” (entre os 7 e os 18 anos), 33.33% na fase de “estabilização” (entre os 4 e os 6 anos) e 16.66% na fase de “sobrevivência” e “descoberta” (primeiros 3 anos de actividade).

consideradas mais indisciplinadas em cada escola;

- Leccionar disciplinas com um pendor fortemente cognitivo¹⁴⁴, por serem as que (contrariamente às da área das expressões) mais solicitam as competências preventivas de gestão da aula enfatizadas pela corrente da “classroom management”;
- Mostrar total disponibilidade para abrirem as suas aulas à realização das observações. Pretendia-se, com isso, minimizar os efeitos da presença do observador no comportamento dos professores, dado partir-se do princípio que quanto maior fosse a disponibilidade dos professores menos seria afectado o seu estado psicológico, havendo, portanto, menos factores de enviezamento na recolha de dados.

2. 1. 3. - Procedimentos

Para a consecução dos objectivos anteriormente enunciados optou-se por um estudo descritivo-exploratório, que permitisse, embora tendo como referência o quadro conceptual definido pela minha experiência anterior e pelos princípios teóricos decorrentes da “classroom management”, a descrição e “construção dos factos a partir da inserção de situações e comportamentos nos seus respectivos contextos” (Carthy, 1966, cit. por Estrela, A., 1984: 20). Nessa perspectiva utilizou-se a observação directa naturalista¹⁴⁵, como instrumento de recolha de dados, e como estratégia investigativa, o estudo de caso, entendido na acepção dada no ponto 1.1. do presente capítulo.

Assim, os procedimentos que se tomaram neste estudo foram:

- a) Observar os comportamentos de alunos e de professores (registando

¹⁴⁴ Nessa perspectiva foram observadas aulas nas seguintes disciplinas: L. Portuguesa, Matemática, Inglês, C. da Natureza –no 6º ano–; L. Portuguesa, Matemática, Geografia, Inglês –no 7º ano–; L. Portuguesa, História, Matemática, Inglês –no 9º ano–.

¹⁴⁵ O tipo de observação efectuada apresentou características de observação naturalista, tal como a entende Henry (1961: cit. por Albano Estrela, op. cit.: 49-50), mas afastou-se um pouco da definição proposta por aquele autor, porque no processo de recolha de dados esteve sempre presente, consciente ou inconscientemente, um objecto de estudo –o fenómeno da indisciplina– e o quadro teórico de referência da “classroom management”, que ditaram alguma selectividade (entendida como indesejável à luz da posição do referido autor) no processo de recolha de dados. Mantiveram-se, no entanto, as demais características apontadas por Albano Estrela: estudo dos fenómenos em meio natural, preocupação com a apreensão dos comportamentos na situação em que ocorrem, preocupação com o estabelecimento de um grande número de unidades de comportamento.

principalmente os comportamentos destes últimos) durante períodos de tempo correspondentes a uma sessão lectiva (50 minutos);

- b) Delimitar o campo de observação registando-se o essencial para o que se pretendia, a partir de três critérios: (1) intervenções dos professores que podem ter uma influência positiva no desenvolvimento da aula e no comportamento dos alunos; (2) intervenções ou ausência delas que podem ter efeitos negativos nas duas variáveis atrás referidas; (3) intervenções de carácter correctivo/remediativo;
- c) Analisar os registos confrontando-os entre si para fazer emergir as competências e as dificuldades de disciplinação dos professores;
- d) Confrontar os dados obtidos com os princípios decorrentes do modelo da “classroom management” para avaliar o grau de conformidade ou de afastamento das estratégias de disciplinação dos professores relativamente às que são preconizadas por este modelo para uma adequada gestão da aula.

2. 1. 4. - Síntese dos dados recolhidos através das observações

A análise aos elementos colhidos num total de dezoito¹⁴⁶ observações conduziu à elaboração de uma lista alargada de condutas de gestão da aula e de disciplinação, que foram classificadas em categorias e sub-categorias comportamentais, como se pode constatar pela leitura do anexo I. Não sendo este o estudo principal, cingir-nos-emos a uma breve análise interpretativa dos dados mais marcantes, com particular incidência nos que tiveram repercussões no prosseguimento da investigação. A sua apresentação far-se-á segundo três critérios: (1) os que dizem respeito à fase inicial da aula (desde a entrada dos alunos até ao começo da primeira actividade em que são abordados conteúdos programáticos); (2) os que se referem à fase de desenvolvimento da aula (a mais longa); (3) os relacionados com o fecho ou fase final da aula.

¹⁴⁶ Pretendendo efectuar, pelo menos, duas observações por cada professor, para não fazer depender os resultados obtidos apenas de um único momento, tal não foi possível, como o número de observações realizadas evidencia. Esta circunstância deveu-se ao facto de, não sendo investigador a tempo inteiro, me ter sido difícil conciliar o meu horário com o dos professores. Apesar destas limitações, considero, com base na experiência que adquiri ao longo destes anos de realização de observações em sala de aula (que me proporcionaram um quadro do fenómeno para aforir da estabilidade dos comportamentos de ensino dos professores), que afora algumas flutuações quantitativas, os principais indicadores das estratégias de disciplinação dos 12 professores (mesmo daqueles em relação aos quais se observou somente uma aula) foram, no essencial, apreendidos.

Fase inicial

- Os comportamentos indesejáveis em termos de gestão da aula e de disciplinação dos alunos tiveram, de um modo geral, frequências mais elevadas do que os comportamentos desejáveis.

Desenvolvimento da aula

- Todos os professores, independentemente da sua idade, anos de serviço e disciplina leccionada, mostraram pouca variedade ("variety") na utilização de estratégias didáticas. A estratégia privilegiada por todos os professores, baseava-se, fundamentalmente, no método expositivo-interrogativo, associado à utilização do quadro, do manual da disciplina e de fotocópias (pouco frequentemente) para a leitura de textos e realização de exercícios;
- O professor cujas aulas tinham mais ocorrências de indisciplina, apresentava frequências mais baixas quer na categoria de gestão preventiva da indisciplina *monitorizar o comportamento dos alunos* quer na categoria correctiva ao nível das consequências aversivas e mais elevadas no apelo à ordem;
- Os professores que recorriam com mais frequência a estratégias de carácter correctivo, sobretudo, de índole aversivo/repressivo (e. g., ameaças, reprimendas), eram os que manifestavam mais dificuldades na utilização de competências de gestão preventiva (envolver os alunos na tarefa, ter ímpeto na aula, monitorizar o comportamento dos alunos), obtendo, em relação aos comportamentos indesejáveis frequências mais elevadas e, em relação aos comportamentos desejáveis frequências mais baixas;
- No que diz respeito aos 9 professores que mais aplicavam estratégias de carácter correctivo, a relação entre reprimendas e elogio dava uma taxa média de 7 para 1;
- As 2 professoras (de Matemática¹⁴⁷, um no sétimo ano, outro no nono ano)

¹⁴⁷ Sublinhe-se que, dentro de uma leitura de carácter psicodinâmica, os alunos mantêm uma relação muito especial com esta disciplina que releva como pretende Postic (1989) da fantasmática a ela ligada. Este autor, com base numa prova de alegorias animais a que foram submetidos 234 alunos do 5º e 6º anos, encontrou um conjunto de conteúdos fantasmáticos de carácter masculino ligados à disciplina de Matemática. De acordo com os dados obtidos, a fantasmática despertada em relação ao professor de Matemática, independentemente do seu sexo, liga-se a uma imagem de força, poder e autoridade. Tratando-se de dimensões

cujas aulas mostraram ter um menor número de ocorrências de indisciplina foram os que apresentaram frequências mais elevadas nos comportamentos desejáveis e frequências mais baixas nos comportamentos indesejáveis incluídos nas três categorias de competências de gestão preventivas, atrás referidas.

Fase final da aula

- Os comportamentos indesejáveis em termos de gestão da aula e de disciplinação dos alunos tiveram de um modo geral, tal como os da fase inicial da aula, frequências mais elevadas do que os comportamentos desejáveis.

2. 2. - Redireccionamento da pesquisa

A pesquisa empreendida, ao permitir elencar um conjunto vasto de (in)competências de disciplinação e a sua inclusão em classes ou categorias comportamentais (vide anexo I), tornou evidente a necessidade de completar este estudo com a definição de um núcleo-base de condutas ou pontos-chave sobre os quais deveriam incidir os processos de formação em matéria disciplinar.

Donde, ter surgido um novo objectivo que importava prosseguir: estabelecer *sinalizadores formativos* no âmbito da actuação disciplinar.

Em rigor, do que se tratava era de prosseguir a elaboração de um inventário de comportamentos de disciplinação mais reduzido e tanto quanto possível mais molar (mas composto por condutas mensuráveis em condições naturais, de baixo nível de inferência e adequada especificação) do que o que fora obtido na primeira parte deste estudo, que permitisse, para efeitos de futuras acções de carácter supervisivo/formativo, guiar e conferir coerência não só às tarefas de recolha de informação sobre as estratégias de disciplinação de cada professor, mas também ao próprio processo de estabelecimento ideográfico e intra-sujeito das estratégias-alvo dessa intervenção.

Para a consecução deste objectivo foi submetida a um painel de três juízes (um professor da E.S.E.B - Mestre em Ciências da Educação; um professor do 3º ciclo, docente requisitado na E.S.E.B e acompanhante da prática pedagógica no 2º ciclo, e um

de carácter simbólico, não deixam, certamente de ter implicações no comportamento dos alunos.

professor cooperante da prática pedagógica do 2º ciclo) a lista de comportamentos atrás referida, procurando-se que, através de acordo, reduzissem substancialmente as unidades comportamentais referentes às duas fases da aula, mantendo intactas as respectivas categorias, e procedessem, se assim o entendessem, a uma recomposição dos itens tendo em conta a sua importância do ponto de vista da gestão da aula e da disciplinação dos alunos. Com base neste procedimento foi proposto pelo painel de juizes um conjunto de itens adscrito às respectivas categorias e fases da aula que se distribuíam do seguinte modo: quatro itens referentes à fase inicial da aula, dez referentes à fase de desenvolvimento e dois referentes à fase final da aula.

Numa análise aos argumentos apresentados e do confronto com a literatura, optei por aumentar de dez para doze os itens referentes à segunda fase da aula e por manter quer os quatro itens relativos à fase inicial quer os dois respeitantes à fase final. Este instrumento viria a servir de quadro de referência das acções de formação-supervisão conduzidas por mim e por formandos meus (que frequentaram a disciplina de Supervisão Pedagógica no C.E.S.E. em Orientação Pedagógica) no período compreendido entre 1996 a 1998, tendo sido também utilizado como instrumento de observação sistemática (vide anexo II) a partir de uma primeira acção de formação. Esta acção, apesar de ter falhado os seus objectivos em termos formativos, devido à desistência da formanda, permitiu testar a fidelidade dos registos efectuados através deste instrumento, tendo-se obtido um índice de concordância média¹⁴⁸ de 0,81. em 6 observações realizadas simultaneamente por dois observadores.

A partir deste procedimento foi possível construir um instrumento de observação sistemática¹⁴⁹ que permitia decidir em que grau a gestão da aula e o estilo de disciplinação dos professores se centram ou não na prevenção da indisciplina, à luz do quadro teórico da “classroom management”.

A construção deste instrumento seguiu, portanto, uma via hipotético-dedutiva¹⁵⁰ conjugada com uma via indutiva. No final de todo este processo resultou um

¹⁴⁸ A fórmula adoptada para a obtenção do índice de concordância foi a proposta por Bellack (1966) e por White (1980), que tem a seguinte expressão:

$$\% \text{ de acordos} = \frac{\text{acordos}}{\text{acordos} + \text{desacordos}} \times 100$$

¹⁴⁹ Doravante este instrumento passará a designar-se pelas iniciais IOEGAD (Instrumento de observação de estratégias de gestão da aula e de disciplinação).

¹⁵⁰ Via hipotético-dedutiva, porque desde o início se teve sempre em mente, quer durante a realização das observações quer na análise dos registos dessas observações quer mesmo na operacionalização dos seus itens, o quadro teórico e empírico da “classroom management” em que a investigação se desenvolveu, que foi

instrumento de observação sistemática que em termos taxonómicos podemos classificar de misto, uma vez que (conforme se poderá comprovar pela leitura da sua definição operacional no anexo III) comporta itens típicos de uma lista de verificação¹⁵¹ (3, 4, 17, 18), itens típicos de uma grelha de categorias¹⁵² (5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16), itens que partilham as características destes dois tipos de instrumentos¹⁵³ (2, 7, 9, 12), e um item (o número 1) que é uma versão modificada de um item típico de uma lista de verificação¹⁵⁴.

2. 2. 1. Descrição da grelha

O IOEGAD (vide anexo II) está dividido em três partes: estratégias a observar na fase de início da aula, compostas por 4 itens; estratégias a observar na fase de desenvolvimento da aula, compostas por 12 itens; estratégias a observar na fase de fecho da aula, compostas por 2 itens.

A opção por considerar separadamente as fases de início e de fecho da aula no IOEGAD relativamente à fase de desenvolvimento, deveu-se ao facto de se ter verificado a existência de grandes dificuldades por parte de alguns professores para gerirem a turbulência suscitada naqueles dois momentos críticos da lição e, ainda, devido à importância conferida pela literatura (Marland, 1975; Wragg, 1984; Doyle, 1984, 1986; Laslett & Smith, 1984; Arends, 1995), a estas etapas da sessão lectiva.

Na primeira parte do IOEGAD são registados comportamentos dos professores ocorridos desde a entrada dos alunos até ao começo da primeira actividade em que efectivamente são trabalhados conteúdos programáticos propriamente ditos. Dos quatro itens que a compõem, um (“conversa com os alunos retardando o começo da aula”)

apresentado na primeira parte da presente monografia.

¹⁵¹ Trata-se de itens que comportam duas colunas, permitindo o registo da presença ou ausência dos comportamentos ou das estratégias a que se referem.

¹⁵² Quer na acepção de Rosenshine & Furst (1973) quer na de Medley & Mitzel (1963), citados por Postic & DeKetele (1988), porquanto, como defendem os dois primeiros autores, este tipo de instrumentos permite registar os comportamentos sempre que ocorrem (contrariamente ao de sinais em que os comportamentos são registados uma única vez num determinado período de observação) e conforme preconizam os dois outros autores, compreende classes mutuamente exclusivas de fenómenos onde é possível colocar esses comportamentos.

¹⁵³ Porque são itens que permitem não só o registo da presença ou da ausência dos comportamentos a que se referem (tal como acontece com uma lista de verificação), mas também (acompanhando as características de uma grelha de categorias) da frequência das ocorrências e das não ocorrências desses comportamentos.

¹⁵⁴ Trata-se de um item que comportando duas colunas, tal como acontece com os itens das listas de verificação, permite o duplo registo, com uma única notação em cada coluna, da presença e da ausência dos comportamentos a que se refere. Este duplo registo embora aparentemente suscite alguma estranheza e se

indica um comportamento não desejável do professor por poder conduzir a uma escalada de comportamentos perturbadores na turma devido à inactividade de grande parte dos alunos. Os restantes três itens (“vigia a entrada dos alunos”, “intervém rapidamente para fazer cessar os comportamentos inadequados”, “espera que se estabeleça ordem para iniciar a primeira actividade”) referem-se a comportamentos desejáveis do ponto de vista das suas implicações na gestão da aula e no comportamento dos alunos.

A segunda parte do IOEGAD visa o registo de comportamentos desejáveis e não desejáveis do professor, em termos de gestão da aula e de disciplinação dos alunos, durante o período imediatamente a seguir ao início da primeira actividade até ao final da sessão lectiva. Comporta quatro categorias (envolvimento dos alunos na tarefa, manutenção de um ímpeto adequado da aula, monitorização do comportamento dos alunos, intervenções de tipo correctivo), sendo cada uma delas definida por um conjunto de três a cinco unidades de comportamento discretas e/ou sub-classes comportamentais.

As três primeiras categorias referem-se a competências de gestão da aula, que à luz do quadro teórico e empírico da “classroom management”, revisto na primeira parte da presente monografia, são consideradas componentes essenciais de um estilo disciplinar preventivo. Embora, à luz do referido modelo teórico, se trate de uma categoria relevante, e apesar de figurar na grelha de análise da observação das aulas (vide anexo I), a variedade (“variety”) não integra a grade de observação sistemática porque, como foi referido anteriormente todos os professores utilizavam o método expositivo-interrogativo, e propunham actividades marcadas pela repetição, o que não impediu, mesmo assim, que dois deles, comparados com os seus colegas, fizessem, como também já foi salientado, uma gestão preventiva da indisciplina¹⁵⁵. Acresce, ainda, que, visando-se utilizar, mais tarde, este instrumento para avaliar a evolução das competências de disciplinação de professores participantes em programas de formação

configure como um paradoxo, não o é, na realidade, conforme se poderá constatar pela leitura, no anexo III da definição operacional deste item.

¹⁵⁵ Refira-se que em relação a um destes casos a gestão preventiva da indisciplina foi, em nosso entender, potenciada pelo clima caloroso e positivo criado na classe, através da forma como comunicava com os alunos. Sem utilizar pouco mais que o verbo esta professora, pela sua forma de comunicar, tinha, parafraseando Florence et al. (1991: 51), cit. por Januário (op. cit.: 110) “o poder que nenhuma técnica poderá reivindicar: de manifestar o seu entusiasmo, de mostrar que gosta das tarefas escolhidas, de valorizar estas tarefas, mantendo o que é importante, e ainda, de extinguir nos alunos as suas expectativas e de dissipar interacções dinâmicas na turma”. Ou seja, esta professora utilizava uma forma de comunicação que tem, porventura, os mesmos efeitos atribuídos à variedade na gestão preventiva da aula, e que decorrem, sobretudo, da elevação dos níveis atencionais e motivacionais dos alunos

intencionalmente criados para satisfazer este objectivo, não fazia sentido incluir competências que dificilmente seriam objecto de intervenção por exigirem uma alteração profunda nos estilos de ensino dos professores, obrigando-os a um sobre-esforço que só a muito custo aceitariam.

A última categoria, refere-se a acções de carácter reactivo/correctivo ao surgimento de problemas de indisciplina. Há, no entanto, algumas que contêm potencialidades preventivas (e.g., “o professor estimula o comportamento dos alunos”, “evoca regras”) na acepção expressa no ponto 3.4. do primeiro capítulo da I parte da presente monografia, ou seja, tratam-se de intervenções que, pondo o acento tónico nos aspectos positivos do comportamento e não incorrendo no chamado “erro educacional fundamental”¹⁵⁶ salientado por Veiga (1999: 157), podem contribuir para reduzir a manifestação de comportamentos de indisciplina e para evitar que alguns desses comportamentos de menor gravidade, num efeito de escalada, aumentem de extensão, intensidade e diversidade.

A terceira parte do IOEGAD destina-se a registar a presença ou ausência de duas estratégias consideradas importantes na literatura (Rutter et al., 1979; Emmer et al., 1980; Evertson, 1982; Doyle, 1984; Mick McManus, 1995): *dar tempo suficiente para que sejam realizadas as actividades de fecho da aula; não deixar que o intervalo de tempo entre o fim efectivo da aula e a saída autorizada dos alunos da sala seja demasiado dilatado.*

O conjunto dos itens que compõem o IOEGAD, subsumidos nas três partes a que se fez referência, são apresentados no anexo II e a sua definição é apresentada no anexo III.

O IOEGAD, de que acabou de ser feita uma apresentação foi utilizado, em estudos de caso que a seguir irão ser apresentados, para analisar a actuação dos professores e para verificar se tinha havido, ou não, alterações no seu estilo de disciplinação em função das intervenções formativas realizadas.

¹⁵⁶ Que consiste numa centração nos aspectos mais negativos do comportamento dos alunos, para os criticar, podendo contribuir para o desencadeamento de atitudes e comportamentos de retaliação susceptíveis de provocar um efeito de escalada.

PARTE III – PRIMEIRO CONJUNTO DE ESTUDOS

A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE SUPERVISÃO/FORMAÇÃO, CENTRADO EM VARIÁVEIS DE GESTÃO DA AULA, NA ACTUAÇÃO DISCIPLINAR DOS PROFESSORES E NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

CAPÍTULO I – OBJECTO DE ESTUDO

Introdução

A intervenção formativa desencadeada em 1992, cuja descrição sintética é feita no ponto 1 da segunda parte deste trabalho, mostrou que uma acção de formação com base em pressupostos de supervisão clínica, que proporcionou a uma professora oportunidades para reflectir e para explorar práticas alternativas de disciplinação inspiradas no quadro teórico e empírico da “classroom management”, provocou algumas alterações quer ao nível das suas crenças (sobre as causas da indisciplina) quer das suas práticas, quer ainda ao nível das ocorrências de indisciplina, tendo-se verificado, neste particular, uma redução substancial. No entanto, apesar destes aspectos inesperadamente positivos, muitas dúvidas persistiram, nomeadamente: a que é que se deveriam esses ganhos?, não seriam meramente episódicos, não se projectando na acção futura da formanda (como, de resto, ela própria temia)?, não se trataria de um fenómeno isolado e idiossincrático, não sendo passível de ocorrer noutros contextos e com outros professores envolvidos em acções formativo-supervisivas do mesmo tipo?

Foi a tentativa de dar resposta a estas questões, a par da circunstância de estar a desenvolver acções de formação no âmbito do programa FOCO/FORGEST subordinadas ao tema: “A Indisciplina na Sala de Aula”: Metodologias de Intervenção” que me levaram em 1996 a encetar um novo conjunto de estudos, os quais partiam de pressupostos idênticos aos desenvolvidos no âmbito do “Research and Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas”, referenciados na primeira parte do presente trabalho (que à época desconhecia) e ainda com o que foi posteriormente desenvolvido por Santos (op. cit.). Estudos estes, que partiam da premissa que era não só possível como desejável aplicar os princípios decorrentes da “classroom management” à formação de professores para os ajudar a melhorar as suas competências de disciplinação e de gestão da aula.

O conjunto de seis estudos de caso que irão ser descritos nesta parte do presente trabalho foram inicialmente realizados com uma intenção essencialmente de carácter propedêutica ao conjunto de estudos que fazem parte da investigação principal e que materializaram o projecto apresentado para efeitos da elaboração da Dissertação de Doutoramento. No entanto, como já foi referido anteriormente foi decidido apresentá-los enquanto conjunto de estudos com estatuto especial que ombreia com o estatuto daqueles que

estão associados ao referido projecto, não os inscrevendo, portanto, na categoria de estudos precursores ou preliminares.

Tal decisão apoia-se no facto de que quando se começou a tratar os dados para a sua apresentação neste trabalho, emergiu uma visão de conjunto sobre essa série de estudos e não meramente casuística como até aí, percebendo-se que para além, naturalmente, do quadro teórico de referência, possuíam uma identidade comum ao nível da problemática, dos objectivos e da metodologia utilizada. Apoia-se, por outro lado, num conjunto de factores, comum a todos eles, que cumpre salientar: (1) no facto de se basearem num quadro teórico-empírico relevante em matéria de conceptualização da prevenção da indisciplina; (2) no pluralismo metodológico adoptado que integra filosofias, técnicas e instrumentos de recolha de dados variadas, tanto quantitativas como qualitativas; (3) na exploração exaustiva de relações e de elementos explicativos dos resultados alcançados; (4) na dimensão heurística desses mesmos resultados que entendemos útil a formadores, professores e até a alunos.

Apresentar-se-ão aqui a definição conceptual e operativa do conceito de indisciplina utilizada na presente investigação, os principais problemas e objectivos condutores desta investigação, dando-se realce ao modelo de formação desenvolvido por razões que se prendem com ulteriores aproveitamentos e focar-se-á a atenção nos seus principais resultados que servem à mesma lógica de aproveitamento futuro.

1 - Conceito de indisciplina adoptado na presente investigação

Incidindo esta investigação sobre a indisciplina discente, importa aqui, como em qualquer outra investigação, definir conceptual e operacionalmente o conceito de indisciplina perfilhado.

Com base na perspectiva das correntes pedagógicas (Kounin, 1977; M. T. Estrela, 1986, 1992), a indisciplina é conceptualizada, na presente investigação, como qualquer acção dos alunos que perturbe o funcionamento da aula ou que infrinja as normas do comportamento considerado adequado. Tendo em conta, mais especificamente a corrente da “classroom management” (o principal referencial teórico-empírico desta investigação), a indisciplina refere-se a um comportamento inadequado à realização das tarefas, que é suposto os alunos realizarem no decurso da sessão lectiva, devido à ausência, no professor, de

competências básicas na organização e gestão da aula. De um ponto de vista mais operacional a indisciplina é definida em função dos itens da grelha de observação sistemática adoptada para a sua detecção e avaliação, neste conjunto de estudos (cuja descrição será feita mais adiante) bem como da tipologia proposta por M. T. Estrela (1986: 169) para a categorização dos desvios comportamentais na sala de aula, que a seguir se apresenta:

- Comportamentos que perturbam a comunicação na sala de aula, dificultando as tarefas de ensino dos professores (e.g. interrupções inoportunas);
- Comportamentos que perturbam o rendimento dos alunos (e.g., todas as formas de distração);
- Comportamentos que perturbam as relações humanas, atingindo quer a autoridade do professor quer a dignidade dos colegas (e.g. insulto);
- Comportamentos que configuram uma contravenção das convenções sociais estabelecidas (e.g., posturas incorrectas).

2 - Delimitação da problemática

2. 1. - Questões de investigação

Apesar da problemática deste tipo de estudos estar relativamente implícita no que atrás se disse é necessário especificar e precisar na medida do possível a sua formulação.

Assim os problemas que se levantaram e que foram objecto de investigação/estudo são os seguintes:

- Que limitações e potencialidades tem uma formação baseada em pressupostos de supervisão clínica para criar condições no sentido dos professores adoptarem um estilo de disciplinação preventivo?
- Em que grau um processo de formação focalizado nos princípios decorrentes do quadro teórico e empírico da “classroom management”, consegue alterar as conceptualizações e as práticas dos professores em direcção a um estilo de disciplinação preventivo?
- Qual é a relação entre um estilo de disciplinação conforme com os princípios da “classroom management” e o grau de disciplina dos alunos?

2. 2. - Objectivos deste conjunto de estudos

A partir dos problemas formulados definimos os objectivos que a seguir se apresentam:

Objectivo geral deste conjunto de estudos:

Analisar os efeitos de um processo de supervisão (com vista a implementar nas aulas um estilo de disciplinação centrado na estratégias da “classroom management”):

- nas conceptualizações dos professores sobre o fenómeno da indisciplina;
- na prática docente;
- no comportamento dos alunos.

Pretendeu-se, secundariamente, em relação a turmas de dois casos (P5 e P6) apurar se havia ou não transferência dos efeitos da intervenção (em termos da modificação do comportamento dos alunos) para o contexto de outras disciplinas, cujos professores não tinham participado na acção de formação.

Objectivos específicos:

- Identificar as posições e atitudes de cada docente relativas à prevenção da indisciplina;
- Recolher informação sobre o estilo de disciplinação de cada professor;
- Promover a tomada de consciência do seu papel na prevenção da indisciplina;
- Comprometer os professores no processo de definição, concretização e aplicação das estratégias da “classroom management”;
- Comparar as conceptualizações manifestadas pelos professores antes e depois do processo formativo em que participaram;
- Comparar o estilo de disciplinação evidenciado pelos professores antes, durante e 2 meses depois do terminus do processo formativo a que estiveram sujeitos;
- Comparar o comportamento manifestado pelos alunos antes, depois e após 2 meses do terminus da intervenção a que estiveram sujeitos os seus professores;
- Identificar alguns problemas a ter em conta na concepção e desenvolvimento de programas futuros visando um estilo de disciplinação preventivo.

CAPÍTULO II – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

1 - Sujeitos

1. 1. -Professores

Esta investigação, que decorreu entre 1996 e 1998, refere-se a seis estudos de caso que tiveram lugar no contexto e na sequência¹⁵⁷ de acções de formação por mim desenvolvidas no âmbito do programa FOCO/FORGEST, subordinadas ao tema: “A Indisciplina na Sala de Aula: Metodologias de Intervenção”.

Por razões de confidencialidade, que são exigidas neste tipo de estudos, as 3 escolas do Distrito de Beja onde estes docentes exerciam as suas funções são identificadas no quadro nº 1 como as escolas A, B e C. Pelas mesmas razões os professores são identificados com os números de 1 a 6.

Apresenta-se no quadro nº 1 a caracterização destes professores.

Quadro 1: Caracterização dos professores

Professor	Idade	Sexo	Anos exp. Profissional	Grau Académico	Escola	Disciplina Leccionada	Ano de escolaridade
P ₁	41	Fem.	15	Licenciat.	A	H.G.P.	6 ^a
P ₂	26	Masc.	2	Licenciat.	A	Geograf.	7 ^o
P ₃	32	Fem.	6	Licenciat.	C	C.N.	6 ^o
P ₄	27	Fem.	3	Licenciat.	C	C.N.	7 ^o
P ₅	44	Fem.	17	Licenciat.	B	L. Port.	6 ^o
P ₆	33	Fem.	7	Licenciat.	B	L. Port.	8 ^o

Sendo o quadro de fácil leitura torna-se redundante comentar os dados nele inseridos. Importa, no entanto, sublinhar -adoptando o quadro conceptual de Huberman (1995)- a diversidade de fases da carreira para que reenviam os elementos referentes à coluna *anos de experiência profissional*: 2 professores encontravam-se na fase de “sobrevivência” e “descoberta” (primeiros 3 anos de actividade), 1 professor na fase de “estabilização” (entre os 4 e os 6 anos) e 2 dos professores encontravam-se na fase de “diversificação” (entre os 7 e os 18 anos). Esta circunstância não impediu que se tratasse do conjunto de professores com quem tenho trabalhado em acções de formação ligadas ao tema da indisciplina, que mais

¹⁵⁷ Três destes seis professores não estiveram envolvidos nas acções de formação ligadas ao programa FOCO/FORGEST. A sua participação deveu-se ao facto de terem ficado motivados pelo trabalho que estava a ser ou tinha sido realizado com colegas seus que estavam inscritos nas referidas acções de formação.

dificuldades manifestavam à data de início da formação no controle do comportamento dos alunos.

1. 2. – Alunos

A selecção dos alunos para observação, por cada turma, teve por base a opinião do respectivo professor, em formação, e a análise dos protocolos de observação naturalista efectuados pelo investigador. Em relação a P5 e a P6 o processo de selecção dos alunos teve também em conta a opinião de mais três professores que leccionavam as disciplinas onde tiveram lugar observações para apurar se tinha havido, ou não, transferência transsituacional dos efeitos da formação.

Quadro 2: Distribuição do número de alunos indisciplinados por professor

Professor	Número Alunos
P ₁	3
P ₂	4
P ₃	3
P ₄	4
P ₅	4
P ₆	3

Como se vê pela leitura do quadro nº 2 o número de alunos considerados indisciplinados, para cada professor, que permitiram (devido a uma taxa de absentismo baixa) uma observação continuada, oscilou entre três e quatro.

Do total de alunos (21) para o conjunto dos professores só quatro eram do sexo feminino. A média etária dos alunos, à data do início da intervenção, era na turma de P1(6º ano) de 12.7 anos, na de P2 (7º ano) de 13.8 anos, na de P3 (6º ano) de 13 anos, na de P4 (7º ano) de 14.3., de P5 (6º ano) de 13 anos, de P6 (8º ano) de 14.7.

2 - Principais orientações metodológicas seguidas no processo de investigação

Como já foi referido, esta investigação refere-se a seis estudos de caso que tiveram lugar no contexto e na sequência de acções de formação por mim desenvolvidas no âmbito do programa FOCO/FORGEST, subordinadas ao tema: “A Indisciplina na Sala de Aula: Metodologias de Intervenção”. Cada caso corresponde à intervenção com um único formando, apesar das diferentes acções formativas realizadas terem envolvido mais do que um professor. No entanto, o facto da componente supervisiva destas acções ter sido bastante individualizada e ter tido uma duração diferenciada (entre 8 e 18 semanas, consoante os professores) levaram-me a considerar a participação de cada professor como um caso isolado.

A filiação desta investigação no modo de investigação¹⁵⁸ *estudo de casos* não se deve só ao particularismo e singularidade inerentes a cada um dos seis casos, que é, talvez, a característica mais consensualmente salientada na literatura (De Bruyne et al., 1975; Estrela, 1984; Stenhouse, 1990; Stake, 1994; Yin, 1993; Bogdan & Biklen, 1994; Trivínos, 1995; Gómez et al, 1996) sobre este desenho de investigação, mas também porque houve uma intenção clara de privilegiar uma perspectiva holística no acesso à realidade, de que é ilustrativo a participação sistemática e prolongada do investigador nos contextos onde decorreram os diferentes projectos de investigação e ainda a triangulação das fontes e dos instrumentos de recolha de dados, procurando-se, desta forma, um conhecimento mais aprofundado dos fenómenos em estudo e uma análise mais contextualizada das representações, atitudes e comportamentos dos participantes nos referidos projectos.

Em congruência com este posicionamento metodológico esta investigação ao contrário do posicionamento tradicional da investigação positivista “ (...) não aceita a separação dos indivíduos do contexto no qual se produzem as suas vidas e, deste modo, dos seus comportamentos, assim como também não aceita a ignorância do próprio ponto de vista dos sujeitos investigados, das suas interpretações, das condições que decidem as suas condutas, e dos resultados tal como eles os entendem” (Torres Santomé, 1988: 13).

Ou seja, a inserção desta investigação na categoria de pesquisa *estudo de caso* é feita porque está em consonância com os principais indicadores-critérios (singularidade, compreensividade, totalidade, pluralidade metodológica, contextualização social e/ou psicológica) apontados pela maioria dos autores que sobre ela se têm debruçado, e que, *mutatis mutandis*, correspondem às principais características da investigação realizada sob o

¹⁵⁸ A expressão “modos de investigação” não é nossa adoptámo-la de De Bruyne et al. (1975).

signo do chamado paradigma qualitativo, também designado, por Guba (1983) de fenomenológico, naturalista ou etnográfico. No entanto, ao basear-se na replicação e na utilização de vários casos únicos, permitindo contrastar os dados e as conclusões obtidas, pode-se com mais rigor e com mais propriedade classificá-la como um desenho de investigação que Yin (1984) designou de *casos múltiplos*.

Embora revelando características que são típicas das abordagens de cunho qualitativo, esta investigação não recusa as abordagens/processos que se inscrevem no quadro do paradigma positivista-experimental, quer porque a própria natureza e objectivos da pesquisa prosseguida assim o exigiram (é atravessada pela preocupação com os produtos, ou seja com os efeitos da intervenção formativa) quer, porque apesar de alguma ortodoxia ainda existente em relação às tão propaladas diferenças entre estes dois paradigmas, nomeadamente em relação à natureza da realidade e à relação entre investigador e objecto, entendemos na esteira de vários autores como Patton (1984) Cook & Reichardt (1986), Cronbach et al. (1980), Miles e Huberman (1984) Shulman (1986, 1988), Kagan (1990), Pacheco (1995) a necessidade de um intercâmbio e de uma combinação de atributos de ambos os paradigmas através da utilização conjunta das técnicas e dos métodos associados a cada um deles, especialmente, como defende Fenstermacher (1986), citado por Pacheco (op. cit.), quando os prolongamentos práticos e pedagógicos da investigação são uma componente importante dos seus objectivos, como é o caso do presente trabalho.

Neste sentido esta investigação articula uma estratégia metodológica própria da investigação qualitativa, naturalista e fenomenológica com uma perspectiva mais positivista e experimentalista, porque, como já foi referido há uma grande incidência e preocupação com os produtos.

Reflectindo esta última preocupação, utilizou-se, em relação a cada um dos professores, um planeamento experimental de caso único A-B-A mitigado, em que a fase A se refere ao estabelecimento da linha de base no período de pré-teste, a fase B à aplicação da condição experimental e a fase C à retirada de uma das componentes da condição experimental –o apoio do supervisor- a fim de se verificar se os comportamentos dos sujeitos observados regressam ou não à linha de base inicial. O qualificativo mitigado refere-se exactamente à circunstância de só uma das componente das condição experimental ter sido retirada. Em relação aos alunos aplicou-se um plano pré-teste, pós-teste sem grupo de controle.

3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação realizada com estes seis professores recorreu a uma diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Na apresentação que se segue optou-se por se fazer referência apenas àqueles que serviram os objectivos da investigação atrás enunciados:

- Entrevistas semi-directivas;
- Notas do investigador;
- Grelha de observação das estratégias de gestão da aula e de disciplinação (IOEGAD);
- Grelha de observação dos comportamentos de indisciplina (GOCI);
- Observação ocasional;
- Observação naturalista.

Tendo sido já feita uma descrição da grelha de observação das estratégias de gestão da aula e de disciplinação (IOEGAD) bem como do seu processo de construção, importa agora debruçar-nos sobre as restantes técnicas e instrumentos utilizados nesta investigação.

3. 1. - Entrevistas

A entrevista foi uma das técnicas mais utilizadas para recolha de elementos antes da intervenção, depois da intervenção e no final do período de seguimento (2 meses após o fim da intervenção).

A intervenção realizada com cada um dos professores foi precedida de uma entrevista, individualmente ou a pares, para procurar captar as suas conceptualizações sobre a indisciplina.

Esta entrevista foi estruturada em seis blocos:

- Bloco A – legitimação da entrevista, pretendendo-se legitimar a entrevista e motivar os professores para as respostas;
- Bloco B – Conceito de indisciplinado perfilhado pelos professores;
- Bloco C – Causas da indisciplina;
- Bloco D – Frequência dos comportamentos de indisciplina;

- Bloco E – Comportamentos de indisciplina mais graves;
- Bloco F – Estratégias consideradas adequadas para obstar à sua irrupção.

Para cada bloco foi elaborado um guião (vide anexo IV), sob a forma de perguntas-tipo, tendo as entrevistas sido conduzidas de modo semi-directivo, o que equivale a dizer que não se obedeceu de forma cega e rígida ao guião, esclarecendo-se sempre que necessário o sentido das respostas dadas pelos entrevistados e evitando-se restringir a temática abordada caso as respostas dos professores apontassem para outras direcções diferentes, mas relevantes, das insitas nas questões do formulário.

A segunda entrevista teve lugar após a intervenção. O seu guião estava dividido em duas partes (vide anexos V e VI). Na primeira, pretendia-se recolher elementos de opinião dos professores que indicassem a sua satisfação com o programa de formação e o impacto da intervenção no plano do seu desenvolvimento profissional e no comportamento dos alunos. Na segunda, pretendia-se recolher dados sobre a opinião dos professores relativamente quer às causas da indisciplina quer ao modo como perspectivavam uma intervenção em sala de aula que pudesse obstar à irrupção de comportamentos indisciplinados. Tratava-se de retomar questões já colocadas antes da intervenção, visando-se apurar até que ponto tinha havido ou não, por efeito desta, alterações nestes dois domínios das conceptualizações dos professores.

Conforme se constata pela leitura dos anexos V e VI, o elenco de perguntas da primeira parte do guião das entrevistas realizadas com P3, P4, P5 e P6 diferiu daquele que foi usado com P1 e P2. Diferiu essencialmente no número de questões e nos objectivos. No número de questões, porque enquanto que no primeiro guião estavam incluídas três perguntas no segundo estavam incluídas cinco. Nos objectivos, porque o segundo guião continha uma pergunta, inexistente no primeiro, para averiguar da possibilidade de transferência para o contexto (in)disciplinar de outras turmas das estratégias usadas na turma onde tinha sido efectuada a experiência e, além disso, procurava, através de duas questões (1 e 2), obter um maior acervo de informações sobre o possível impacto da intervenção no desenvolvimento profissional dos professores.

As alterações introduzidas no segundo guião foram motivadas pelas insuficiências que se detectaram, em matéria de recolha de informação, aquando do tratamento das entrevistas realizadas com P1 e com P2.

Esta lógica de reelaboração do formulário-tipo de perguntas a partir da apreciação de aplicações anteriores, esteve também presente nos guiões usados para a condução das

entrevistas realizadas na fase que denominámos de seguimento (dois meses após o terminus da intervenção).

O primeiro guião (vide anexo VII), adoptado para as entrevistas a P1 e a P2, previa no seu formulário uma única questão (que podia, dar azo a outras, em função das respostas dos professores), através da qual se procurava sondar a opinião destes dois docentes a propósito das razões que, no seu entendimento, tinham estado na origem de alguma reversão verificada na utilização das estratégias de disciplinação desenvolvidas durante o período de formação e no comportamento de disciplina dos alunos.

O formulário-tipo de perguntas utilizado para as entrevistas aos restantes quatro professores (vide anexos VIII e IX), mantendo esta questão (relativa às razões da reversão e/ou evolução verificadas na fase de seguimento) incluía também uma outra, através da qual se procurava fazer uma avaliação da acção de formação com um maior recuo e distanciamento, ou seja, para utilizar uma expressão frequente na literatura sobre formação de adultos (Pique, 1990; Pain, 1992; Guillot, 1995), intentava-se realizar uma avaliação mais “a frio”, de forma a obter dados para uma validação operacional do processo formativo que tinha formalmente cessado 2 meses antes.

No que diz respeito aos alunos, foram também realizadas entrevistas, após a intervenção, tendo em vista captar a sua percepção sobre a evolução, ou não, do seu comportamento e do da turma. O formulário-tipo das perguntas que foi utilizado nestas curtas entrevistas apresenta-se no anexo X.

De sublinhar, que, tal como aconteceu com as primeiras entrevistas realizadas aos professores também as entrevistas efectuadas com os alunos foram precedidas de uma conversa com vista a motivar os entrevistados para as respostas, assegurar-lhes a confidencialidade dos dados e criar um ambiente mais descontraído para desbloquear alguma apreensão que pudesse existir.

3. 2. - Notas do investigador

As notas elaboradas pelo investigador, que Evertson & Green (1986) enquadram nas condições metodológicas dos sistemas narrativos, são uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa, pelo que, abrangendo esta investigação, para além da análise dos produtos, a análise dos processos, fazia todo o sentido a sua utilização enquanto fonte

preciosa de triangulação com dados de outras fontes.

A opção por esta técnica decorreu do facto dos diferentes estudos de caso que integram a presente investigação, serem, no essencial, processos de formação, pelo que, a sua utilização permitiria não só ajudar a observar e analisar o processo formativo, mas também (enquanto registo pessoal de impressões sobre o modo como o referido processo ia decorrendo) constituir-se como um valioso instrumento de promoção da nossa própria capacidade reflexiva sobre a actividade em que estávamos envolvidos na condição de formadores. Reconhecíamos nesta técnica virtualidades idênticas, do ponto de vista do ciclo reflexivo por ela proporcionado, às apontadas por Zabalza (1994) em relação à utilização de diários na formação de professores: reflexões prévias à sua redacção, reflexões no próprio acto da sua redacção, reflexões no contexto de uma re-leitura dos registos escritos. Tínhamos a convicção, que poderíamos obter a partir destas notas uma visão mais objectiva e mais distanciada do nosso objecto de estudo, tornando-nos, simultaneamente, parafraseando Holly (1991:7), observadores mais sensíveis e mais penetrantes na nossa indagação sobre o referido objecto.

Apesar do interesse relativamente à utilização desta técnica, a circunstância do investigador ser simultaneamente formador condicionou, pelas limitações em termos de tempo, fortemente o número de registos efectuados, sendo, por isso escassos.

As notas que elaborámos são essencialmente constituídas por reflexões do investigador sobre a atitude dos professores relativamente ao processo formativo, às suas reacções e comportamentos face à conduta de indisciplina dos alunos e ao modo como o próprio formador conduziu as acções de formação. A sua elaboração não obedeceu a qualquer regra, quer em termos da temática a abordar quer do momento da realização dos registos, quer da sua periodicidade, quer da sua extensão. As notas dependiam exclusivamente da disponibilidade do investigador, sendo, por isso, menor o número das que foram efectuadas nos momentos de inserção deste nas situações em observação do que as que foram escritas “a posteriori”.

3. 3. - A observação como técnica de recolha de dados

Consistindo esta investigação, essencialmente, de uma intervenção no real pedagógico, a utilização do método observacional era indispensável ao seu prosseguimento, pois uma intervenção fundamentada requer um conhecimento rigoroso da realidade sobre a qual se

pretende intervir. No caso vertente desta investigação se não fosse obtido conhecimento factual e objectivo do comportamento de alunos e de professores não poderia ser levada a cabo a tentativa da sua modificação.

Adoptando a terminologia de Estrela, A. (1984), no que diz respeito ao “processo de investigação” realizámos fundamentalmente observações de carácter sistemático para a recolha de dados sobre as competências de gestão da aula e de disciplinação dos professores, antes, durante e dois meses após a intervenção. O instrumento utilizado com esta finalidade foi o IOEGAD, cuja caracterização foi feita no ponto 2.2.1. da segunda parte do presente trabalho. Em relação aos registos relativos ao comportamento dos alunos foi também utilizada predominantemente a observação sistemática, a partir de uma grelha de sinais, que mais adiante será objecto de descrição e caracterização.

Desempenhando um papel complementar em relação à observação sistemática foram também utilizadas, embora com pouca frequência, a observação ocasional e a observação naturalista¹⁵⁹ na fase que antecedeu a intervenção. Por seu intermédio pretendeu-se recolher dados para caracterizar o padrões de disciplinação dos professores e proporcionar informações para seleccionar os alunos considerados indisciplinados em cada uma das turmas onde foi realizada a experimentação. A observação ocasional e a observação naturalista foram ainda utilizadas, de forma escassa, na fase de intervenção, para fornecer elementos que pudessem ajudar a interpretar os dados obtidos através da observação sistemática.

No acto de recolha de dados adoptámos uma posição de não participação, assumindo o papel de observador aceite pelo grupo, mas que procurava situar-se num plano de exterioridade e de distanciamento face ao observado. Esta tentativa de distanciamento comportou, nalguns casos, no início do processo de observação algumas dificuldades, sobretudo em relação aos alunos, pois alguns deles manifestavam alguma suspeição sobre as razões da minha presença na sala (tinha-lhes dito que estava ali para recolher dados tendo em vista escrever um livro) interpelando-me por vezes com alguma ironia sobre o seu andamento (e.g., “como é que vai o livro?”, “já escreveu muito?”, “escreveu sobre mim?”). Por último, refira-se que nas primeiras aulas, e na fase inicial de cada uma delas, alguns alunos lançavam-me, em regra, um olhar de viés, mas creio que a minha presença influenciou pouco o seu comportamento, pois durante o resto do tempo da sessão lectiva os alunos praticamente

¹⁵⁹ Sendo a observação ocasional e a observação naturalista basicamente formas de registo de dados, de carácter qualitativo/descritivo, realizado em meio natural relativamente a comportamentos e a situações, dos quais se inferem significados, a grande diferença entre elas, radica, tendo em conta a caracterização que delas faz A. Estrela

ignoravam a minha presença.

3. 3. 1. - A grelha de observação do comportamento dos alunos

Antes da realização deste conjunto de estudos, e tal como ocorrera aquando da pesquisa conducente à Dissertação de Mestrado, fomos assaltados por uma dúvida quanto à forma de registo do comportamento dos alunos, e que se traduzia em saber se seria mais indicada uma grade de categorias ou uma grade de sinais¹⁹?

Tendo em conta a realidade comportamental dos alunos com que nos fomos confrontando em diversas observações realizadas antes deste conjunto de estudos, e ponderadas as vantagens e inconvenientes duma e doutra, optou-se por uma grade de sinais. Desde logo, por se tratar de uma forma de registo que permite contemplar, como referem Postic & De Ketele (1988), um número mais elevado de itens do que uma grade de categorias, além de facultarem o registo de comportamentos, que, por apresentarem uma frequência elevada e um alto grau de continuidade são, em regra, incompatíveis com o registo realizado através de uma grade daquele tipo. Por outro lado, ainda, porque a grade de sinais torna possível se os intervalos de tempo em que é realizada a observação não forem muito reduzidos, a observação simultânea de vários alunos.

A grade utilizada decorreu da adaptação de uma grade já anteriormente utilizada por nós (Espírito Santo, 1994) num estudo aquando da realização da Dissertação de Mestrado. Essa grade, cujo processo de construção seguiu os principais passos recomendados na literatura da especialidade (nomeadamente ao nível da pertinência, da validade e da fidelidade) era constituída por 20 itens. A reformulação passou fundamentalmente pela fixação de um maior número de itens devido à constatação de que a versão anterior não era sensível à variedade de comportamentos de indisciplina que ocorrem em sala de aula. A selecção dos itens a incluir nesta nova versão da grelha, teve portanto, por base as observações efectuadas em sala de aula, mas também os elementos recolhidos em estudos de outros autores, como Brito (1986), Estrela, M. T. (1986), Freire (1990) e ainda a perspectiva de professores e de alunos sobre os comportamentos de indisciplina para que estes itens reenviam. Tendo em vista assegurar o controle dos níveis de fidelidade inter-observadores,

(1984), na aceitação ou não do “princípio da selectividade” das observações. Enquanto que na primeira (ocasional) a acumulação de dados é feita de forma selectiva na segunda (naturalista) não.

esta nova versão da grelha foi utilizada em 7 aulas por dois observadores, eu próprio e um mestre em Ciências da Educação, tendo-se obtido índices de concordância que variaram entre .62 (na primeira observação) e .87 (na última observação). A grade resultante deste processo passou a contemplar 39 itens subsumidos (vide anexo XI) nas sete categorias do comportamento desviante em sala de aula propostas por Estrela, M. T. (1986). Em virtude da lista de itens não esgotar os comportamentos de indisciplina que ocorrem na sala de aula foram reservados espaços na grelha para o registo de outros comportamentos que possam eventualmente emergir no acto de observação.

A definição operacional dos itens previstos neste instrumento encontra-se no anexo XII.

3. 4. - Procedimentos para o tratamento e análise dos dados

Os dados recolhidos neste conjunto de seis estudos foram alvo de um tratamento diferenciado em função da sua natureza e características específicas. Os de natureza qualitativa, foram submetidos a uma análise de conteúdo, e os de índole quantitativa foram sujeitos a um tratamento estatístico. Pretendeu-se complementar as características próprias de cada um deste tipo de dados, de modo a enriquecer a informação recolhida e aumentar o grau de confiança nos resultados.

A análise de conteúdo do material verbal registado adoptou os principais procedimentos indicados na literatura especializada (Estrela, A., 1984; Vala, 1986; Bardin, 1991). De entre esses procedimentos destacamos: uma primeira leitura flutuante, a que se seguiu uma leitura exaustiva que deu azo ao desdobramento do texto em unidades de sentido, ou unidades de registo, de modo a poderem ser reagrupadas em indicadores, sub-categorias e categorias de conteúdo semelhante.

Ao longo deste processo tomou-se como unidade de contexto -“segmento da mensagem, cujas dimensões são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, op. ci.: 107)- toda a entrevista porque sendo esta de carácter semi-directivo não foi possível circunscrever as unidades de contexto a respostas ou a parágrafos.

¹⁸⁰ Utiliza-se aqui a aceção de Rosenshine & Furst (1973), designando uma grade de categorias, um instrumento de observação sistemática em que os comportamentos são objecto de registo sempre que ocorram; e uma

Em relação à análise estatística, convém, desde logo, sublinhar que ela se encontra inextricavelmente ligada às características metodológicas da investigação, nomeadamente, em relação ao *design* escolhido (plano experimental de caso único para os professores e plano quasi experimental pré-teste, pós-teste sem grupo de controle para os alunos), aos instrumentos usados e ao número de observações realizadas. No entanto, tal como em quase todos os trabalhos de investigação na área das Ciências Sociais e Humanas, também aqui o tratamento estatístico utilizado visava cumprir duas funções: a descritiva e a inferencial.

O uso da estatística descritiva prendeu-se com a necessidade de conhecer as características dos dados, nomeadamente a sua amplitude e variabilidade, pelo que, se determinaram frequências absolutas, frequências relativas, proporções, rácios, e medidas de tendência central.

O uso da estatística inferencial, com as reservas decorrentes das limitações em termos do controle que o experimentador exerce sobre os factores alternativos de variância, não tinha em vista a generalização dos resultados mas tão-somente suportar com alguma objectividade as deduções lógicas feitas a partir dos dados obtidos e determinar se qualquer associação ou diferença entre esses dados se devia a flutuações aleatórias. Nesta perspectiva, e em relação aos dados obtidos através da grelha de observação das estratégias de gestão da aula e de disciplinação (IOEGAD), foram utilizadas duas provas estatísticas: uma não paramétrica -o tau de Kendall (τ)¹⁶¹, na adaptação de Morley & Adams (1989)¹⁶² para os planos experimentais de caso único, associado à prova Z em virtude do número de registos ser superior a 10-, a outra paramétrica -o teste t de Student (para comparar grupos de observações: pré-teste, período de intervenção e período de seguimento).

O primeiro, por ser uma prova adequada, segundo autores como Morley & Adams (op. cit.) e Arnau i Gras (1994), à natureza serial dos registos efectuados em estudos que seguem um plano experimental de caso único, permitindo apurar da evolução ou involução dos comportamentos sujeitos a intervenção ao longo das diferentes fases de execução do plano experimental, através da verificação da existência de correlações positivas ou negativas entre

grade de sinais, quando os comportamentos são objecto de um só registo em cada unidade temporal de observação.

¹⁶¹ Desejavelmente deveria ter sido utilizado um modelo estatístico conhecido por ARIMA, modelo este que ao longo das duas últimas décadas tem sido reconhecido com vasta soma de argumentos (cf. Halil, 1989; Arnau i Gras, 1994) como o mais adequado neste tipo de estudos. Não o foi porquanto a sua utilização pressupõe um longo período de pré-intervenção, com um mínimo de 11 observações que nós não realizámos.

¹⁶² A fórmula adoptada por estes dois autores foi a seguinte: $\tau = \frac{P-Q}{\frac{1}{2} n (n-1)}$ em que P designa o número de vezes que $X_j > X_i$ sempre que $j > i$; e em que Q designa o número de vezes que $X_j < X_i$ sempre que $j > i$; e em que n é o tamanho da série.

os sucessivos resultados obtidos nas observações realizadas ao longo dessas fases. Mas também por ser uma prova que permite complementar ou dispensar¹⁶³ uma avaliação dos efeitos das intervenções através da inspecção visual de gráficos representativos do perfil das séries temporais, inspecção essa que, para autores como Baer (1977), Ballard (1983), Parsonson & Baer (1978), é suficiente para avaliar dos efeitos das intervenções nos comportamentos a que elas se dirigem.

O segundo -T de Student-, por entendermos tratar-se de um teste robusto susceptível de reforçar a validade das inferências -apesar da polémica existente em torno da sua utilização em estudos que seguem um plano experimental de caso único (Cf. Levin et al, 1978, Halil, 1989, Arnau i Gras, 1994)-, no que somos acompanhados por autores como Shine & Bower (1971) que defendem a sua utilização neste tipo de estudos.

Refira-se que devido às características específicas destas duas provas (T de Student e Tau de Kendall) e aos objectivos que presidem à sua utilização, a obtenção de significância estatística com o recurso a uma delas, não implica necessariamente que se encontre significância estatística através do emprego da outra, sendo, por isso, possível duas situações opostas a que corresponderão dois tipos de leitura:

- Obtenção de significância estatística através da prova T de Student e não obtenção dessa mesma significância com o recurso à prova Tau de Kendall, o que significa, por um lado, que há alguma confiança para se afirmar que a diferença entre os resultados referentes às duas fases de observação são efectivas e não são atribuíveis a factores ocasionais, e, por outro, que a tendência ascendente ou descendente verificada nos sucessivos resultados registados ao longo do continuum temporal recoberto por essas duas fases de observação é irregular, sofrendo oscilações pronunciadas;
- Obtenção de significância estatística através da prova Tau de Kendall e não obtenção dessa mesma significância com base na prova T de Student, o que significa, por um lado, que há uma tendência ascendente ou descendente

¹⁶³ Esta característica desta prova estatística foi-nos extremamente útil permitindo-nos dispensar a elaboração de gráficos porque o elevado número de estratégias objecto de intervenção, para cada professor, levaria a uma proliferação enorme desta forma de representação dos registos seriais, tornando difícil a sua legibilidade e interpretação. Acresce que a leitura conjunta de quadros contendo as médias e a estatística t relativas às diferentes fases permite obter o mesmo tipo de informação dada pelos gráficos, ou seja, se há ou não uma tendência ascendente

(conforme os casos) regular e sem oscilações pronunciadas nos sucessivos resultados registados ao longo do continuum temporal recoberto por duas fases de observação, e, por outro, que essa tendência não só não configura uma diferença relevante entre os resultados referentes às duas fases de observação como também não permite descartar a hipótese de que os resultados verificados são devido a factores aleatórios.

Estas duas provas, a que se acabou de fazer referência, não foram aplicadas aos dados relativos a três itens da primeira fase da aula (*1- vigia a entrada dos alunos; 3- conversa com os alunos retardando o começo da aula; 4- espera que se estabeleça ordem para iniciar a primeira actividade*) e aos dois itens da fase final da aula (*17- Dá tempo suficiente para que sejam realizadas as actividades de fecho da aula; 18- Deixa que o intervalo de tempo entre o fim efectivo da aula e a saída autorizada dos alunos da sala seja demasiado dilatado*), porque, conforme se depreende da leitura da sua definição operacional (vide anexo III), eles reenviam para um nível de mensuração nominal, contrariamente ao que acontece em relação aos restantes itens da grelha que se situam numa escala contínua. Deste modo, em relação aos cinco itens acabados de mencionar, o tratamento estatístico adoptado situou-se somente a um nível descritivo.

Relativamente aos dados obtidos através da grelha de observação dos comportamentos de indisciplina dos alunos (GOCI), para além da estatística descritiva (frequências absolutas e médias) foi também utilizada a prova de Qui Quadrado, depois de se ter descartado a prova de Wilcoxon, por não ser aconselhável a sua aplicação a amostras com $n < 5$.

Seguindo a prática habitual, nestas três provas o nível de significância foi fixado em 5%, pelo que, se consideram como significativas as diferenças ou associações cuja probabilidade de ocorrência devido ao acaso seja menor que o referido valor¹⁶⁴.

ou descendente no perfil das séries temporais, com a vantagem de determinar se essa tendência é estatisticamente significativa.

¹⁶⁴ Os cálculos necessários à utilização das provas t de Student e Wilcoxon foram efectuados com um programa informático -SPSS- e os referentes às outras provas com uma máquina de calcular perfeitamente vulgar.

CAPÍTULO III – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO

1 – Pressupostos de base

As intervenções formativas desencadeadas assentaram no reconhecimento de que uma adequada actuação disciplinar dos professores depende essencialmente do uso de estratégias de gestão da aula identificadas na fundamentação teórica ligada à corrente da “classroom management”¹⁶⁵.

Pretendia-se que os professores/formandos se aproximassem deste modelo, adquirindo, parafraseando Brophy (1988), não só conhecimento proposicional (descrição das estratégias de management), mas também conhecimento procedimental (como implementar essas estratégias) e conhecimento condicional (quando e porquê implementá-las). Para a consecução destes dois últimos propósitos reconhecia-se, e essa era uma das *assumpções* não menos importantes das intervenções formativas realizadas, que a prática do professor, com mais ou menos limitações, tem estatuto epistemológico e, por isso, não se tratava de aplicar, simplesmente, o modelo da “classroom management” na aula, mas, sim, de adquirir saber contextual, que permitisse escolher, como salienta Alarcão (1991: 16), o mais relevante desse mesmo modelo e adequado a cada situação, sem, contudo, estar preso a ele.

Nessa perspectiva organizou-se a formação na base de pressupostos de supervisão clínica/colaborativa e de investigação-acção, adoptando um processo que conduz o formando à reflexão e à resolução de problemas pedagógicos, que ocorrem na especificidade das situações de ensino-aprendizagem, de modo a permitir-lhe uma apropriação e uma reconstrução contextualizada das estratégias decorrentes do quadro teórico e empírico da “classroom management”.

As características do processo de formação adoptado foram idênticas às que foram descritas a propósito do primeiro estudo precursor apresentado na segunda parte da presente monografia, com as devidas alterações impostas pela exigência desta nova fase da investigação em termos de rigor no controle dos efeitos das intervenções nos professores e nos alunos e ainda pelo facto de se pretender, à luz de uma perspectiva construtivista, aprofundar o trabalho tendente à tomada de consciência e a uma possível transformação das crenças eventualmente inadequadas dos professores sobre o fenómeno da indisciplina. O

¹⁶⁵ Apesar de ter havido, como a seguir se referirá mais em detalhe, alguma aproximação ao modelo de *disciplina assertiva*, a formação desenvolvida com os seis professores teve como referência fundamental o modelo da *classroom management*.

modelo de formação prosseguido, aproxima-se, por essa razão, do “modelo construtivista para a formação de professores” proposto por Thomaz (1990)¹⁶⁶. Este modelo, de que a seguir se fará uma caracterização mais detalhada, foi por mim ensaiado em várias situações de carácter formativo, como são as que envolveram os seis professores participantes no conjunto de estudos ora em abordagem, tendo sido também utilizado por formandos meus no contexto de alguns estudos de caso por si realizados para a Disciplina de *Supervisão Pedagógica* do CESE em Orientação Pedagógica.

2 - Descrição do modelo de formação

Para ajudar os professores a adoptarem a abordagem da “classroom management” utilizou-se um modelo de formação que comportou as seguintes etapas:

Encontro de pré-observação – uma sessão com uma duração de cerca de uma hora e meia, com vista, por um lado, a pôr cada participante a par do programa de formação, cimentar a relação de confiança entre os intervenientes; e, por outro, a fazer emergir, através da resposta a um conjunto de questões abertas (vide anexo IV), o universo de significações dos formandos face ao fenómeno da indisciplina, de modo a fomentar a tomada de consciência das suas próprias ideias sobre este fenómeno.

Observações pré-experimentação – realização de um mínimo de 9 observações de carácter sistemático, a cargo do formador, para o registo das (in)competências de disciplinação dos professores e dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Os registos em relação ao comportamento dos professores foram efectuados em cinco aulas e, em relação aos comportamentos dos alunos em quatro. Este conjunto de observações foi precedido de um mínimo, por professor, de uma observação de carácter naturalista e ou/ocasional para recolher dados com vista a caracterizar genericamente os padrões de disciplinação dos professores e

¹⁶⁶ O modelo proposto por esta autora baseia-se no que foi elaborado pelo sociólogo americano Everett Rogers (1967), que é constituído por cinco estádios pelos quais passam os indivíduos durante o processo tendente a favorecer a adopção de uma inovação. Esses estádios são, segundo este autor, citado por Thomaz (op. cit.: 169): “ (1) Consciencialização: neste estádio o indivíduo é exposto à inovação mas não possui informação detalhada acerca dela; (2) Interesse: durante este estádio, o indivíduo favoravelmente impressionado, procura informação adicional; (3) Experimentação: neste estádio a inovação é aplicada em pequena escala de modo a que o indivíduo possa ajuizar a sua utilidade; (4) Avaliação: este estádio constitui uma espécie de experimentação mental em que o indivíduo considera as possíveis consequências da aplicação da inovação aos acontecimentos passados, presentes e futuros; (5) Adopção: neste estádio final tem lugar a decisão do uso alargado da inovação”.

proporcionar informações para seleccionar os alunos indisciplinados da amostra.

Encontros para promover o confronto das ideias dos professores com as ideias-chave do modelo da “classroom management” – uma etapa que se desdobrou em duas fases, num total de três a cinco sessões de cerca de hora e meia, cada. Numa primeira fase, através de uma única sessão (deliberadamente organizada para promover nos formandos a tomada de consciência das suas próprias perspectivas ou teorias sobre o fenómeno da indisciplina), proporcionava-se a devolução das opiniões emitidas anteriormente (nas respostas às fichas-questionário) e dos resultados das observações, conduzindo-se, com base nestes elementos, uma discussão em grupo de modo a que cada um pudesse expor as sua ideias sobre o conceito e causas da indisciplina, bem como sobre as suas estratégias reais e desejadas de disciplinação, as razões para a sua utilização, as suas implicações educacionais e os motivos das dificuldades sentidas¹⁶⁷. Nas sessões correspondentes à segunda fase, procurava-se levar os formandos a confrontar as suas concepções e as suas práticas com as ideias-chave do modelo da “classroom management”. Este desideratum foi prosseguido através de dois tipos de actividades:

- Através da clarificação de cada item do IOEAGD de modo a possibilitar o entendimento, no concreto, de algumas das principais estratégias decorrentes do quadro teórico e empírico da “classroom management”. A análise dos itens deste instrumento e da sua operacionalização visava também dotar os formandos de conhecimento útil para o poderem utilizar na etapa seguinte, aquando da realização de observações mútuas;

- Através da discussão de textos previamente seleccionados para serem lidos em casa focando quer o conceito de indisciplina quer as suas causas (e.g., textos de Espírito Santo, 1994) quer as estratégias de disciplinação recomendadas pela corrente da “classroom management” (e.g., Estrela, M. T., 1992; Arends, 1995).

Experimentação: a etapa mais longa do processo formativo, que, conforme se pode constatar pela leitura do quadro nº 3, teve uma duração que oscilou em relação aos seis professores a que se reporta o presente estudo, entre 8 e 18 semanas.

¹⁶⁷ A condução deste tipo de sessões, nos processos supervisivos liderados pelas minhas formandas da disciplina de Supervisão Pedagógica do CESE em Orientação Pedagógica, foi da minha responsabilidade.

Quadro 3: Duração da etapa de experimentação

Professor	Semanas
P ₁	9
P ₂	8
P ₃	13
P ₄	14
P ₅	17
P ₆	18

Esta etapa envolveu, para cada formando, a realização de vários ciclos de investigação-acção. Cada ciclo era constituído por três fases – *planeamento/ensaio*, *acção/observação* e *reflexão/avaliação*.

Na fase de *planeamento/ensaio* tinha lugar, num primeiro momento, a selecção dos comportamentos de disciplinação do professor que deveriam ser promovidos e reforçados ou, ao invés, que deveriam ser reduzidos e, se possível, eliminados. A base para esta tomada de decisão residia no conjunto de registos efectuados com o IOEGAD, nos protocolos das observações naturalistas e nos registos audio¹⁶⁸. Para a selecção dos comportamentos do professor a serem intervencionados seguiram-se os seguintes critérios: (1) serem os primeiros a dar origem ou a possibilitarem uma cadeia de ocorrências de indisciplina (caso das condutas do professor, ou ausência delas, do início das aulas); (2) serem aqueles onde se verificassem maiores dificuldades por parte dos professores; (3) serem os que, com base na literatura, supostamente, produzissem a máxima generalização dos efeitos da intervenção (e. g., condutas de monitorização do comportamento dos alunos); (4) serem os que concitassem o interesse e a motivação dos professores.

Num segundo momento procurava-se criar condições para o *transfert* destas competências para a sala de aula, utilizando-se para esse efeito (quando comportavam algum grau de complexidade¹⁶⁹), duas das estratégias recomendadas por Joyce & Showers (1988): a

¹⁶⁸ A maior parte das estratégias a promover ou eliminar que foram objecto de selecção para cada professor, decorreram directamente dos itens do IOEGAD, procurando-se que os professores aumentassem ou reduzissem, conforme os casos a frequência na utilização destas estratégias. Mas o critério não foi só o do *tanto mais ou menos melhor*, também se procurou induzir mudanças na forma de comunicar, como mais adiante se referirá a propósito da aproximação à abordagem de *Disciplina Assertiva*. Houve também intervenções que passaram, sobretudo, pela planificação das actividades e do tempo a elas atribuído. Foi o caso das intervenções que se basearam nos registos correspondentes aos itens 17 (*Dá tempo suficiente para que sejam realizadas as actividades de final da aula*) e 18 (*Deixa que o intervalo de tempo entre o fim efectivo da aula e a saída autorizada dos alunos da sala seja demasiado dilatado*), procurando-se, no primeiro caso, que os professores reservassem deliberada e antecipadamente mais tempo para as actividades finais da aula e, no segundo, que introduzissem actividades de curta duração, nomeadamente de regulação das aprendizagens (e. g., solicitando aos alunos o resumo dos aspectos mais importantes da aula).

¹⁶⁹ No caso de (in)competências simples, como a que está presente no item *conversa com os alunos retardando o começo da aula*, que não exigem propriamente um treino, do que se tratava, fundamentalmente, era de procurar antecipar quais as condições óptimas para favorecer ou impedir a sua manifestação.

modelagem ou **demonstração**, através de casos práticos que dessem oportunidade aos professores para se aperceberem de como funcionam na prática as competências de ensino alternativas; e **prática da competência em condições de simulação**. Quando estava envolvido mais do que um formando e no caso de um deles apresentar, segundo o critério do formador, um domínio razoável de uma determinada competência, o seu treino pelo colega mais desmunido em relação à referida competência, passava também, sempre que possível, pela observação em situação de sala de aula do modo como aquele a punha em prática e pela discussão dos resultados dessa observação.

Na fase de *acção/observação* (que, conforme, os casos, durou entre 8 a 18 semanas) procurava-se que cada formando cumprisse o que tinha sido programado anteriormente, quer no tocante à prática de competências desejáveis quer em relação à redução ou eliminação dos seus comportamentos inadequados de gestão da aula. As condutas dos professores objecto de intervenção variaram em função das necessidades sentidas por cada um deles, tendo-se, no entanto, em relação aos seis casos que irão ser apresentados, agido sobre um núcleo comum, quer em relação à fase do início da aula quer em relação à parte do desenvolvimento da aula. Refira-se, que nenhuma das estratégias respeitantes à parte final da aula fez parte desse núcleo comum..

No tocante à primeira foram sempre, em todos os casos, objecto de intervenção as seguintes: *vigia a entrada dos alunos, intervém rapidamente para fazer cessar os comportamentos inadequados; espera que se estabeleça ordem para iniciar a primeira actividade.*

Em relação à segunda, as condutas alvo de intervenção permanente foram: *monitoriza a compreensão dos alunos; coloca questões seguindo uma ordem aleatória; provoca e permite perdas excessivas ou desnecessárias de tempo durante o desenrolar da aula ; dá testemunho aos alunos; aplica consequências aversivas; estimula o comportamento dos alunos, evoca regras.* No que diz respeito a estas duas últimas estratégias, a intervenção orientou-se em direcção a uma abordagem de *Disciplina Assertiva* procurando-se ajudar os professores, pouco afirmativos ou agressivos quando lidavam com o fenómeno da indisciplina, a fazerem valer os seus direitos sem atropelar os dos alunos. Nesse sentido procurou-se fundamentalmente alterar o padrão de utilização das reprimendas e dos elogios na lógica apontada na primeira parte da presente monografia. Ou seja, no tocante à primeira estratégia as alterações introduzidas situaram-se no âmbito da frequência (visando-se baixar e mesmo aumentar, conforme os casos, o seu número), do conteúdo (dirigido ao

comportamento e não à pessoa) e na forma de expressão (curtas, breves e incisivas). Do mesmo modo, em relação ao elogio de comportamentos alternativos à indisciplina, as modificações prosseguidas incidiram sobre a sua frequência (no sentido do seu incremento), sobre o seu conteúdo (especificando sempre o comportamento a reforçar) e sobre a sua forma de expressão (de modo a evitar que parecesse ser forçado).

Nesta aproximação à *Disciplina Assertiva* a intervenção dirigiu-se, em maior ou menor grau (conforme as necessidades de cada um dos professores) às componentes não verbais¹⁷⁰ da comunicação e, ainda, em relação a dois professores (P5 e P6), ao estabelecimento de regras claras, onde não as havia, com uma hierarquia de consequências¹⁷¹ para o seu não cumprimento.

O desempenho de cada formando, durante esta fase do ciclo de investigação-acção, era acompanhado pelo formador que fazia, para cada novo conjunto de competências introduzido¹⁷², pelo menos duas observações: uma para observação do comportamento dos alunos e outra para observação do comportamento dos professores, com o recurso às grelhas de observação sistemática já referidas¹⁷³. Quando estavam envolvidos mais do que um professor/formando realizavam-se, em cada novo ciclo, observações mútuas ou interobservações, com a utilização do IOEGAD, com vista a desenvolver, por um lado, as competências associadas a esse mesmo ciclo e, por outro, para garantir a fidelidade do registo observacional, através da medida da concordância interobservadores.

Cada ciclo da espiral de investigação-acção completava-se com a análise/avaliação dos elementos recolhidos nas observações realizadas na fase anterior e nos relatos e impressões de cada professor sobre as incidências das suas aulas. Uma das directrizes em relação a estas sessões era que se comesçasse sempre focando os êxitos obtidos pelos formandos, quer se tratasse de encontros grupais ou de encontros individuais¹⁷⁴ dos

¹⁷⁰ As componentes da linguagem não verbal objecto de intervenção foram: o *olhar* (olhar os alunos nos olhos em vez de baixar os olhos) a *expressão facial* (eliminar expressões de insegurança, como a tremura nos lábios quando falava), a *postura* (manter os ombros direitos em vez de os manter descaídos), *volume de voz* (aumento do volume de voz), *tom de voz* (procurar, conforme os casos, expressar menos rispidez, mais contundência, mais afecto). Para produzir as mudanças desejadas foi realizado ensaio condutual nos encontros formador-formando(s) e em casa, tendo-se utilizado o espelho e registos audio para permitir a retroalimentação dos formandos em relação ao seu desempenho.

¹⁷¹ As consequências introduzidas não foram de carácter lógico. Esta abordagem só foi introduzida em estudos posteriores.

¹⁷² A introdução de novas competências, para cada formando, balizava o início de um novo ciclo no processo supervisoivo.

¹⁷³ Para além destes registos de natureza quantitativa o(s) formador(es) tomava(m) notas sobre as incidências das aulas e, quando necessário, realizava(m) observações de carácter naturalista.

¹⁷⁴ Por razões que se prenderam, ou com a dificuldade de compatibilizar os horários de trabalho e individuais ou com a percepção que o formador tinha, em cada momento, da necessidade de aprofundar alguns aspectos

formandos com o formador.

Esta fase não se destinava somente à análise/avaliação dos novos comportamentos ou subconjuntos de comportamentos do professor a promover ou a eliminar, continuando-se sempre a ter em conta os que tinham sido anteriormente introduzidos. Refira-se que a passagem de um ciclo a outro não foi sempre linear, tendo alguns sido repetidos mais do que uma vez, devido às necessidades e à dinâmica de aquisição dos professores. Essa repetição ocorreu, principalmente, a partir da introdução dos últimos sub-conjuntos de estratégias de disciplinação a promover ou a eliminar.

Após o último ciclo realizavam-se quatro observações incidindo sobre o comportamento dos alunos e proporcionava-se uma sessão de avaliação e discussão das experiências realizadas por cada formando, o que permitia uma primeira avaliação sobre se os formandos iriam entrar ou não na etapa subsequente, ou seja, entrar no estágio de adopção propriamente dito.

Antes de se passar à última etapa, e após esta sessão decorria um período de tempo de, pelo menos, três semanas, que designámos de moratória, durante o qual os formandos, se assim o entendessem, solicitariam o apoio do formador. Pretendia-se que a passagem de uma situação de suporte e acompanhamento frequentes a uma situação que se desejava de maior autonomia, não fosse feita de forma brusca, de modo a evitar condutas regressivas por parte dos professores.

Adopção da inovação - Esta última etapa refere-se à prática autónoma dos comportamentos de disciplinação e de gestão da aula introduzidos na etapa anterior, depois da cessação do acompanhamento do supervisor aos formandos. Para verificar se tinha havido, ou não, adopção da inovação realizavam-se, 2 meses após o último apoio prestado aos formandos, mais nove observações, cinco das quais referentes às estratégias de disciplinação dos professores e quatro respeitantes ao comportamento dos alunos. Os instrumentos metodológicos utilizados foram o IOEGAD, para a observação das estratégias de disciplinação dos professores, a grelha de observação sistemática dos comportamentos de indisciplina e entrevista semi-directiva a professores e a alunos.

difficilmente abordáveis (pelas suas repercussões emocionais) com mais interlocutores, muitos encontros realizaram-se sob a forma de diáde formando-formador.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS DESTE CONJUNTO DE ESTUDOS

Introdução

Apesar de algumas diferenças no tocante à implementação do processo formativo decorrentes, fundamentalmente, das necessidades de cada um dos professores e da duração desse mesmo processo, o facto destes estudos possuírem uma identidade comum ao nível da problemática, dos objectivos, da metodologia, dos pressupostos de base e estrutura do modelo de formação, permitiu um posterior tratamento conjunto e análise dos dados que inicialmente foram obtidos de forma separada.

Procurando responder às questões de investigação formuladas no ponto 2.1. do capítulo I desta parte do trabalho, a análise e avaliação do impacto da intervenção foi feita em relação a dois tipos de destinatários: professores e alunos.

Em relação aos professores, em primeiro lugar procede-se a uma comparação antes-depois das suas conceptualizações sobre a indisciplina, com a finalidade de apurar se a intervenção produziu efeitos num domínio que estamos convictos ser importante para a persistência das mudanças ao nível das práticas. Em segundo lugar, avaliam-se as eventuais mudanças nas condutas eleitas para aperfeiçoamento, tendo em conta a comparação dos valores obtidos na fase de intervenção com os valores das mesmas variáveis durante a linha de base, de modo a dispor de uma medida da magnitude e direcção da mudança verificada entre um e outro momento. Em terceiro lugar, comparam-se os valores obtidos, ao nível destas variáveis, na fase de intervenção com os valores obtidos na fase de seguimento ou de adopção da inovação. Finalmente, e como o plano não foi metodologicamente adequado, no sentido de permitir concluir com alto grau de segurança que foi a intervenção e não outro factor o responsável pelas mudanças produzidas, apresentam-se elementos de opinião dos professores que indiciam o impacto da intervenção no plano do seu desenvolvimento profissional e ainda outros elementos de índole qualitativa, provenientes das notas do investigador e das entrevistas com os professores, tendo em vista encontrar factores explicativos das eventuais mudanças ocorridas entre a primeira e a segunda fases e entre esta última fase e a fase de seguimento.

Para preservar a natureza intuitiva do discurso dos sujeitos, a apresentação dos dados recorrerá à mobilização de excertos das entrevistas realizadas com os professores e a fragmentos das notas do investigador.

Em relação aos alunos, não tendo sido colhidos elementos para a análise das suas concepções sobre o fenómeno da indisciplina, a apresentação dos resultados não se debruçando sobre este aspecto, segue, no restante, um esquema idêntico ao que foi adoptado para os professores: vêm em primeiro lugar os dados de natureza quantitativa provenientes das observações realizadas em sala de aula e depois os dados de opinião referentes à presumível evolução do seu comportamento e às possíveis razões que terão estado na sua génese.

1 – Resultados referentes aos professores

1. 1. - Conceptualizações antes-depois sobre a indisciplina

1. 1. 1. - Causas da indisciplina

Conforme se pode observar pelo quadro nº 4, inicialmente nenhum professor atribuía as causas da indisciplina a factores técnico-pedagógicos, utilizando antes um discurso que oscilava entre um pólo auto-culpabilizador e um pólo desculpabilizador.

No primeiro inscrevem-se as auto-atribuições causais associadas a características deficitárias de personalidade dos próprios professores, traduzidas por expressões como: *“pela minha falta de carisma”* (P4), *“pouco vigor da minha parte”* (P5), *“insegurança”* (P1, P5), *“falta de presença”* (P5), *“a minha personalidade faz com que fique ansiosa e assim não dá”* (P5), *“falta de confiança”* (P2). Este processo de privatização das causas foi, sobretudo, evidente em dois professores (P4 e P5), representando as unidades de registo referentes a esta categoria, respectivamente, 33% e 50% do total das unidades de registo que emergiram da análise de conteúdo efectuada às respostas destes dois professores relativamente ao tema em abordagem (*causas da indisciplina*), o que, de resto, confirma as impressões que deles retivemos no início dos processos supervisivos em que participaram: um e outro iniciaram a formação muito abalados emocionalmente devido às ocorrências de indisciplina que se verificavam nas suas aulas.

Quadro 4: Causas da Indisciplina (antes da intervenção)

Categorias	Sub-categorias	Professores						Sub-total	
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	f	%
Características de personalidade	Falta de confiança		1					1	
	Falta de carisma				1			1	
	Pouco vigor				1			1	
	Insegurança	1				1		2	
	Falta de presença					1		1	
	Ansiedade					1		1	
	Total parcial							7	21.21
Sócio-económico-culturais	Instabilidade sócio-económica						1	1	
	Crise de valores da sociedade		1					1	
	Vivência em bairros degradados	1	1	1				3	
	Total parcial							5	15.15
Familiares	Carências afectivas				1			1	
	Falta de educação Familiar	1	1		1		1	4	
	Famílias desagregadas			1		1		2	
	Total parcial							7	21.21
Institucionais	Falta de condições proporcionadas pelo Ministério da Educação						1	1	
	Total parcial							1	3.03
Disfuncionamentos no sistema educativo	Maus hábitos criados na escola primária						1		
	Total parcial							1	3.03
Características do próprio Aluno	Desinteresse pela escola e pela matéria	1					1	2	
	Instabilidade emocional				1			1	
	Agressividade natural					1		1	
	Necessidade de afirmação	1		1	1			3	
	Vontade de perturbar a aula		1					1	
	Prazer em provocar o professor					1		1	
	Má educação intrínseca	1	1	1				3	
	Total parcial							12	36.36
Total global								33	99.99

No segundo inscrevem-se as atribuições causais externas ligadas ou a características individuais dos alunos (testemunhadas por todos os professores) ou a factores que -para usar os termos de Lacey (1977)- sugerem a colectivização das causas, situando-as num plano

sistémico: o macro sistema social (P1, P2, P3, P6), o sistema familiar dos alunos (a totalidade dos professores), o sistema institucional –leia-se o Ministério da Educação- (P6), o sistema educativo – ao nível da instância Escola Primária- (P6).

No final da intervenção as atribuições causais de todos os professores continuavam a manter conteúdos das suas representações anteriores (excepção feita, conforme se pode verificar pela leitura do quadro nº 5, às referências auto-culpabilizadoras de carácter personalístico), incluindo, no entanto, em relação a 5 casos, elementos novos atinentes à gestão da aula, traduzidos por expressões que se referiam essencialmente à **monitorização do comportamento e do trabalho dos alunos** (“(...) *miséria moral, mau ambiente familiar, mas também e muitas vezes ao deixar, por parte do professor arrastar uma situação sem tomar medida alguma*”-P6-; “ (...) *várias causas como, por exemplo, as famílias em que os pais se separam, o próprio jogo do aluno em romper as regras, porque isso lhe dá prazer (...) e o nós não estarmos suficientemente atentos ao que se passa e não intervirmos logo de maneira discreta para não levantar confusão* –P5-); à **suavidade e ritmo das aulas** (“(...) *má educação dos alunos, mas também ter um ritmo desajustado da aula que permita paragens, que origina barulho, barafunda*”-P3-); à **regulação normativa do comportamento em sala de aula** (“(...) *devido infelizmente ao berço, ainda não terem interiorizado normas de comportamento em sociedade e na sala de aula, (...) o professor não ter logo no início do ano para combater isto ter esclarecido e trabalhado as regras*” -P4-); e a **aspectos gerais e vagos relativos à condução da aula** (“*É por eles serem mal educados, no carácter, também devido aos meios baixos donde vêm e talvez à maneira como deixo que as minhas aulas corram* (...)”-P1-).

Apesar de só não haver referências no discurso de um professor a aspectos ligados à gestão da aula, as verbalizações dos professores sobre as causas da indisciplina continuaram maioritariamente a incidir sobre factores alheios a estes aspectos. Com efeito, conforme se pode ver pela leitura do quadro nº 5, somente 22.72 % dessas emissões se situavam em indicadores inseridos na categoria *gestão da aula* contra 77.26 % referentes a indicadores que se distribuíam pelas categorias *sócio-económico-culturais*, *familiares*, e *características do próprio aluno*, representando cada uma destas categorias (como se constata pela leitura do quadro nº5), respectivamente, 9.09 %, 31.81 % e 36.36 % do total das emissões produzidas¹⁷⁵.

¹⁷⁵ De notar que no período que antecedeu a intervenção propriamente dita, conforme se pode constatar pela leitura do quadro nº 4, as categorias mais representadas foram aquelas que se referiam às *características do próprio aluno* (curiosamente, também com 36,4%) e a *familiar* (21,2%), embora esta última se situasse em 2º lugar *ex aequo* com a categoria *características personalísticas do professor*.

Mesmo assim, pode-se afirmar que houve uma evolução assinalável nas perspectivas da maioria dos professores sobre as causas da indisciplina.

Quadro 5: Causas da Indisciplina (depois da intervenção)

Quadro 3. Causas da indisciplina (depois da intervenção)										
Categorias	Sub-categorias	Professores							Sub-total	
		P1	P2	P3	P4	P5	P6		f	%
Sócio-económico-culturais	Proveniência de meios desfavorecidos	1							1	
	Crise de valores da sociedade				1				1	
								Total Parcial	2	9.09
Famíliares	Ausência de referências familiares	1	1	1	1		1		5	
	Carências afectivas			1					1	
	Famílias desagregadas					1			1	
								Total Parcial	7	31.81
Gestão e organização da aula	Monitorização do comportamento e do trabalho dos alunos					1	1		2	
	Suavidade e ritmo			1					1	
	Regulação normativa				1				1	
	Gerais	1							1	
								Total parcial	5	22.72
Características do próprio Aluno	Mau carácter	1	1	1	1				4	
	Desinteresse pela escola e pela matéria	1					1		2	
	Necessidade de afirmação		1						1	
	Prazer em subverter as regras					1			1	
								Total parcial	8	36.36
Total global									22	99.98

O facto desta evolução ser patente ao nível da larga maioria (5 num total de 6) dos professores que estiveram envolvidos neste conjunto de estudos e o facto das suas conceptualizações sobre as causas da indisciplina passarem a incorporar conteúdos cuja inscrição no modelo teórico que presidiu à organização da acção de formação constitui um dado irrefutável, permite afirmar, com as devidas reservas decorrentes da inexistência de grupo de controle, que a formação empreendida foi o factor determinante para a recomposição das referidas conceptualizações.

1. 1. 2. -Estratégias mais adequadas para fazer face à indisciplina

No início da intervenção quando questionados sobre como se deveria combater a indisciplina nenhum professor, conforme se pode observar pela leitura do quadro nº 6, se referiu a estratégias preventivas na linha da “classroom management”, privilegiando todas as estratégias remediativas que tinham subjacentes ou uma visão **humanista, aberta, construtiva, positiva da relação pedagógica –o diálogo** (P1, P2, P3, P4), *a persuasão* (P2, P3, P5), *a tolerância* (P2, P4, P6), *uma atitude de compreensão face aos motivos do comportamento dos alunos* (P1, P2, P6)-, ou uma visão **prática-corrente -chamada de atenção** (P1, P3, P4, P5)-, ou uma visão **prática-corrente-tutelada** dessa mesma relação, através do recurso a outros agentes face a comportamentos considerados mais graves: *envio do aluno ao Conselho Directivo* (P1, P2, P4) e *comunicação ao Director de Turma* (P1, P2, P3, P4, P5, P6) e *aos pais* (P1, P3).

No final da intervenção todos os professores continuavam, conforme se pode constatar pela leitura do quadro nº 6, a utilizar um discurso ainda bastante humanista defensor do diálogo, da persuasão e da compreensão, temperado por marcas discursivas próximas do referencial teórico da análise de necessidades e da abordagem da “classroom management”. Os professores defendiam, simultaneamente, procedimentos diversos: *identificação dos comportamentos dos alunos para uma intervenção mais adequada* (P1, P2, P6), *identificação das dificuldades dos professores* (P1, P3, P4, P5, P6), *comportamento proactivo do professor à entrada dos alunos na aula* (P3, P4, P5, P6), *estratégias sancionatórias, com prontidão, no início da aula* (P1, P4, P6), *estabelecimento e invocação de regras* (P1, P2, P3, P4, P5, P6)¹⁷⁶, *planeamento das aulas* (P5, P6), *monitorização do comportamento dos alunos* (P3, P4, P5, P6), *estratégias conducentes ao envolvimento dos alunos na tarefa* (P3, P4, P5, P6), *estratégias conducentes a uma sucessão suave e ritmada das actividades da aula* (P3, P4, P5), *estratégias sancionatórias, com prontidão, ao longo de toda a aula* (P1, P4, P6).

Uma análise atenta dos dados insertos no quadro nº 6, mostra, por outro lado, que, também em relação às conceptualizações ora em abordagem, tal como as que dizem respeito às causas da indisciplina, se verificou uma evolução do seu conteúdo, que passou a integrar elementos anteriormente ausentes no discurso de todos os professores, quais sejam, os que dizem respeito à organização e gestão da aula.

¹⁷⁶ Curiosamente, no contexto da acção de formação, só duas professoras (P3 e P6) estabeleceram regras. No entanto, de um modo geral, a invocação de regras, foi mais frequente no final da etapa de experimentação do que no período que a precedeu.

Estes elementos discursivos aproximando-se, mais uma vez, dos que estão presentes no modelo teórico enquadrador das acções de formação -o modelo da “classroom management”-, a par da convergência existente, neste particular, entre os seis casos, evidenciam, que a reconfiguração das conceptualizações sobre a forma mais adequada de combater a indisciplina se deveu fundamentalmente ao impacto produzido nos professores pelas acções de formação em que estiveram envolvidos.

Em síntese, os dados recolhidos antes e depois da intervenção mostram que em relação às duas dimensões em estudo (causas e estratégias de intervenção) sobre o fenómeno da indisciplina houve, em termos gerais, da parte dos professores um acolhimento de novas concepções procedentes do modelo teórico que suportou as acções de formação desencadeadas, sem que, todavia, esse acolhimento fosse feito à custa da substituição das concepções mais enraizadas dos referidos professores. Ou seja, não obstante as lacunas do ponto de vista do controle do campo de investigação, pode-se afirmar que as acções de formação em que estiveram envolvidos os 6 professores tiveram um impacto não menosprezável nas suas representações sobre o fenómeno da indisciplina, impacto esse que não ocorreu, contrariamente às visões, em nosso entender, idílicas, de alguns teóricos da mudança conceptual (Cf. Santos, 1991: 180-188), com base em rupturas, saltos qualitativos bruscos, rectificação dos conteúdos representacionais precedentes, mas sim pela reconciliação das novas concepções com as já existentes através de um processo de hibridação¹⁷⁷ e de reestruturação¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Adoptamos aqui o conceito de hibridação proposto por Marc Guillaume (2001: 48) que sobre ele discorre nos seguintes termos: “(...) a hibridação é o ser necessário dar a uma nova técnica um lugar nas diversas camadas feitas pelas técnicas precedentes. A hibridação é a capacidade de acolher uma nova técnica, de uma maneira crítica. A hibridação é algo que consiste em não rejeitar, mas também em não substituir. A ideia que tenho é que o progresso do pensamento, da sociedade, passa por essa capacidade de acolher, mas pode ser também ao nível de uma visão etnológica. Isto entrelaça-se com aquilo a que Jacques Derrida chama a importância do imigrante, do acolhimento.”

¹⁷⁸ Entendemos que as mudanças conceptuais abruptas e radicais raras ou dificilmente ocorrem em resultado de processos de formação de adultos, qualquer que seja a sua estrutura e a maneira adoptada para os levar à prática, sendo mais plausível a ocorrência de alguma renovação dos conteúdos existentes na estrutura conceptual, conteúdos esses que não desaparecem completamente em virtude dos influxos formativos, porque, como defende Santos (1991: 183) “frequentemente deixam aderências parasitárias”.

Quadro 6: Estratégias para obstar à existência de indisciplina na sala de aula

Quadro 6: Estratégias para obstar à existência de indisciplina na sala de aula																			
		Antes								Depois									
	Indicadores	Professores						Sub-total		Professores						Sub - total			
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	f	%	P1	P2	P3	P4	P5	P6	f	%		
HUMANISTA	Diálogo	1	1	1	1			4				1	1			2			
	Persuasão		1	1		1		3		1	1			1	1	4			
	Tolerância		1		1		1	3											
	Compreensão face aos motivos do comportamento dos alunos	1	1				1	3		1	1	1		1		4			
	Total parcial							13	46.42	Total parcial							10	20.83	
Prática corr.	Chamada de atenção	1		1	1	1		4								0			
	Total Parcial							4	14.28	Total parcial							0	0	
Prática- corrente- tutelada	Envio de alunos ao C.Directivo	1	1		1			3											
	Comunicação ao D.Turma	1	1	1	1	1	1	6											
	Comunicação aos pais	1		1				2											
	Total parcial							11	39.28	Total parcial							0	0	
Análise de necessidades	Identificação do comportamento dos alunos									1	1				1	3			
	Identificação das dificuldades do professor									1		1	1	1	1	5			
	Total parcial							0	0	Total parcial							8	16.66	
Organização e Gestão da aula	Comporta/to proactivo do prof. à entrada dos alunos na aula											1	1	1	1	4			
	Estratégias sancionatórias, c/ prontidão no início da aula									1			1		1	3			
	Estabelecimento e evocação de regras									1	1	1	1	1	1	6			
	Planeamento das aulas													1	1	2			
	Monitorização do comportamento dos alunos											1	1	1	1	4			
	Estratégias conducentes ao envolvimento dos alunos na tarefa											1	1	1	1	4			
	Estratégias conducentes a uma sucessão suave e ritmada da aula											1	1	1		3			
	Estratégias sancionatórias, com prontidão, na fase de desenvolvimento da aula									1	1	1			1	4			
	Total parcial							0	0	Total Parcial							30	62.5	
Total global								28	99.98	Total global								48	99.99

1. 2. – Dados de natureza quantitativa referentes à observação das estratégias de gestão da aula e de disciplinação usadas pelos professores

1. 2. 1. - Resultados por fase da aula

Os elementos apresentados neste ponto do trabalho são de natureza essencialmente quantitativa. Por uma questão de sistematização apresentam-se os dados por cada fase da aula.

1. 2. 1. 1. Fase inicial

De acordo com a estrutura do IOEGAD a avaliação da actuação dos professores na fase inicial da aula é feita através de quatro itens (*1- vigia a entrada dos alunos; 2- intervém rapidamente para fazer cessar os comportamentos inadequados 3- conversa com os alunos retardando o começo da aula; 4- espera que se estabeleça ordem para iniciar a primeira actividade*).

Conforme já foi referido, da leitura da definição operacional destes itens depreende-se que três deles (o primeiro e os dois últimos) apontam para um nível de mensuração nominal, contrariamente ao que acontece em relação ao segundo que remete para uma escala contínua. Esta circunstância, associada às características específicas da forma de registo, que permitem, em relação a cada item, o levantamento dos comportamentos dos professores considerados desejáveis ou indesejáveis, levou a que se estabelecesse (tendo em vista o tratamento estatístico dos dados) para o primeiro um índice –índice de consistência dos comportamentos de vigilância¹⁷⁹-, para o segundo uma proporção –proporção dos comportamentos de intervenção¹⁸⁰- e para o terceiro e o quarto uma percentagem –percentagem das aulas, em cada período de observação (pré-teste, intervenção e seguimento), em que ocorreram os comportamentos do professor contemplados nestes itens.

Pelas razões aduzidas, os quadros que a seguir se apresentam não decorrem directamente do registo de comportamentos discretos dos professores, traduzindo antes a

¹⁷⁹ Este índice é obtido pela relação, em cada período de observação (pré-teste, intervenção e seguimento), entre o total de registos de comportamentos de vigilância do professor e o total de aulas realizadas em cada um desses períodos. Assim, um valor de 1,00 indica que por cada período de observação não ocorreram registos de comportamentos de não vigilância; e um valor de 0,00 indica que não foram efectuados registos de comportamentos de vigilância.

¹⁸⁰ Obtida a partir da relação, em cada aula, entre o número de intervenções efectivamente realizadas e o número de comportamentos dos alunos que exigiam uma intervenção.

elaboração que deles foi feita e que acabámos de descrever.

Refira-se que, em relação a esta fase da aula, tal como aconteceu em relação às fases que designámos de *desenvolvimento da aula* e de *final da aula*, nem todas as estratégias e comportamentos do professor relacionadas com os diferentes itens do IOEGAD foram trabalhadas ou o foram durante todo o tempo. Esta circunstância conduziria, logicamente, a que os resultados apresentados não correspondessem a todos os itens ou a todos os momentos de observação. Todavia, tal não sucede por três ordens de razões.

Em primeiro lugar, porque no período formativo anterior à etapa da experimentação, em especial, na etapa que designámos de *Encontros para promover o confronto das ideias dos professores com as ideias-chave do modelo da "classroom management"*, todos os itens e a sua significação foram objecto de cuidadosa análise reflexiva, tendo, da parte do formador, sido assumida uma abordagem que recusa a consideração atomística dos itens enquanto elementos distintos e isolados, privilegiando-se, antes, a sua consideração dinâmica e articulada no contexto das categorias, das relações entre categorias e do encadeamento dinâmico das fases da aula a que se reportam. A esta luz era expectável, na perspectiva do formador, que os efeitos formativos da acção se propagassem a comportamentos, competências e estratégias definidas por itens que não tinham sido considerados do ponto de vista de uma experimentação deliberada.

Em segundo lugar, e decorrendo do que acabou de ser referido, porque para cada professor, em cada período de observação, houve sempre a preocupação de realizar registos abrangendo a totalidade dos itens do IOEGAD.

Em terceiro lugar, porque nos encontros pós-observação das aulas onde tinha sido realizada a experimentação os professores referiam, invariavelmente, ter tido também a preocupação de produzir mudanças em relação a outros comportamentos ligados a itens do IOEGAD que não tinham sido considerados na fase de planeamento/ensaio

Em quarto lugar, porque uma avaliação impressionística aos dados recolhidos evidenciou que os comportamentos correspondentes aos diferentes itens tiveram, de um modo geral, alterações relevantes no período de intervenção, mesmo não tendo sido objecto de uma planificação prévia visando essa alterabilidade.

Nesta perspectiva, os resultados que irão ser apresentados, sê-lo-ão em relação a todos os itens, embora, seguindo-se, para esse efeito, a sequência ínsita ao IOEGAD.

Vigia a entrada dos alunos

Analisando de perto os dados relativos ao índice de consistência de comportamentos de vigilância, verifica-se (vide quadro nº 7) que houve, relativamente a todos os professores, um incremento nos valores registados entre o período de pré-teste e o período de intervenção. Esse incremento, que nos patamares mínimo e máximo se cifrou, respectivamente em 30%, no caso de P2, e 67%, no caso de P5, vem revelar que os professores passaram a estar mais atentos aos comportamentos dos alunos aquando da sua entrada na aula.

Quadro 7: Índice de consistência dos comportamentos de vigilância por professor, em cada período de observação

<i>Professor</i>	<i>Período de Observação</i>		
	<i>Pré-teste</i>	<i>Intervenção</i>	<i>Seguimento</i>
P ₁	0,20	0,67	0,40
P ₂	0,20	0,50	0,40
P ₃	0	0,57	0,80
P ₄	0	0,64	0,80
P ₅	0	0,67	1,00
P ₆	0,20	0,71	0,80

Esta tendência ascendente dos resultados manteve-se no período de seguimento em relação às aulas de P3, P4, P5 e P6. Ao invés, nas aulas de P1 e P2 verificou-se uma reversão (27%, no caso de P1, e 10%, no caso de P2), tendo, no entanto, estes dois professores mostrado, neste período de observação, uma competência “perceptivo-atencional” superior à que fora demonstrada no período de pré-teste

Intervém rapidamente para fazer cessar os comportamentos dos alunos

As características, em termos de evolução dos resultados ao longo dos três períodos de observação, assinaladas em relação à competência anterior, estiveram também presentes em relação a esta. Através da leitura conjugada do quadro nº 8 e do anexo XIV, constata-se que houve um aumento nos valores da proporção de comportamentos de intervenção de todos os professores entre os períodos de pré-teste e do intervenção, aumento esse que se manifestou

estatisticamente significativo, à luz dos testes T de Student e Tau de Kendal.

Quadro 8: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 2 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	P	Teste estatístico	Valor da Estatística	p
P1	τ	0.79	0.00005	τ	-0.15	0.2546
	z	3.935		z	-0.68	
	t	-5.774	0.001	t	2.319	0.057
P2	τ	0.70	0.0005	τ	-0.21	0.1685
	z	3.35		z	-0.96	
	t	-3.940	0.003	t	1.725	0.121
P3	τ	0.80	0.0005	τ	0.10	0.3156
	z	3.38		z	0.48	
	t	-6.998	0.000	t	0.415	0.685
P4	τ	0.67	0.0021	τ	0.015	0.4801
	z	2.86		z	0.06	
	t	-5.002	0.02	t	-0.660	0.525
P5	τ	0.74	0.00003	τ	0.21	0.685
	z	4.94		z	0.96	
	t	-10.857	0.0000	t	-2.813	0.023
P6	τ	0.66	0.00003	τ	0.18	0.2061
	z	4.31		z	0.82	
	t	-8.442	0.000	t	-1.902	0.087

Constata-se, por outro lado, que, com exceção dos resultados relativos a P1 e P2, essa tendência no sentido do incremento dos resultados continuou ao longo do período de seguimento, *embora apenas se tenha verificado significância estatística* nos que dizem respeito a P5 ($T = -2.813$, $p < .03$). Refira-se, no entanto que em relação aos resultados relativos a este último caso, essa subida ocorreu com oscilações pronunciadas e de forma instável, conforme documenta *a inexistência de significância estatística* através do emprego da prova Tau de Kendall ($\tau = 0.21$, $Z = .96$, $p < .7$) Convém referir, ainda, que, tal como se verificou em relação ao item 1, também no item ora em apreciação, os resultados obtidos no período de seguimento, no que concerne a P1 e a P2, foram superiores aos registados no período de pré-teste.

Conversa com os alunos retardando o começo da aula

Em relação a esta estratégia, a experimentação incidiu deliberada e planificadamente apenas 4 casos (P1, P2, P3, P5), dado não se terem verificado no período de pré-teste qualquer ocorrência nas aulas de P4 e de P6. Refira-se, no entanto, que, como decorre do que

anteriormente já foi sublinhado no tocante, em relação às aulas destes dois professores continuaram a ser feitos registos ao longo dos períodos de intervenção e de seguimento.

Os dados referentes à percentagem de aulas onde este comportamento se manifestou, evidenciam (vide quadro nº 9) que, ao longo dos períodos de intervenção e de seguimento, houve um decréscimo sustentado na sua ocorrência em relação a quatro professores (P1, P2, P3 e P5).

Em relação aos outros dois casos (P4 e P6), os dados disponíveis não permitem inferir se houve ou não uma evolução sustentada na manifestação deste comportamento, devido à inexistência de ocorrências no período de pré-teste. No entanto, a estabilidade dos resultados ao longo dos períodos seguintes e o facto de se saber que a probabilidade de qualquer comportamento ocorrer aumenta¹⁸¹ sempre que aumenta o número de observações que dele se fazem, sublinham a possibilidade da acção formativa empreendida junto dos referidos professores ter contribuído para reforçar neles a inibição deste comportamento indesejável do ponto de vista da gestão da aula.

Quadro 9: Percentagem de aulas, por professor em cada período de observação com ocorrências do comportamento contemplado no ítem 3

<i>Professor</i>	<i>Período de Observação</i>		
	Pré-teste	Intervenção	Seguimento
P ₁	0.20	0	0
P ₂	0.40	0	0
P ₃	0.20	0.07	0
P ₄	0	0	0
P ₅	0.40	0.11	0
P ₆	0	0	0

Espera que se estabeleça ordem para iniciar a primeira actividade

No que diz respeito aos dados referentes à percentagem de aulas onde se verificou esta competência docente, constata-se, mais uma vez (vide quadro nº 10), em relação a P3, P4, P5 e P6 uma evolução sustentada desde o período de pré-teste até ao período de seguimento. A

excepção foi também, mais uma vez, constituída pelos resultados obtidos na observação das aulas de P1 e de P2, os quais apontam para uma melhoria entre o período de pré-teste e o período de intervenção e de um decréscimo entre este período e o de seguimento. O decréscimo verificado nos resultados, durante o período de seguimento, relativamente a estes dois professores, foi diferenciado: no caso de P1 correspondeu exactamente ao incremento anteriormente registado, vindo a situar-se ao mesmo nível dos verificados na linha de base; no caso de P2 representou mais do quádruplo do aumento anteriormente verificado, situando-se abaixo dos que tinham sido registados no período de pré-teste. Apesar destas diferenças, estes dados reenviam para a ideia de que os presumíveis efeitos benéficos da acção formativa ao nível desta competência docente se perderam durante o período que mediou entre o terminus da formação e as observações de *follow-up*.

Quadro 10: Percentagem de aulas, por professor, em cada período de observação c/ocorrência de comportamentos contemplados no ítem 4

<i>Professor</i>	<i>Período de Observação</i>		
	<i>Pré-teste</i>	<i>Intervenção</i>	<i>Seguimento</i>
P ₁	0,50	0,89	0,50
P ₂	0,80	0,88	0,50
P ₃	0,40	0,93	100
P ₄	0,80	0,93	100
P ₅	0,20	0,89	100
P ₆	0,60	0,94	100

Tendo em conta os resultados apresentados para o conjunto dos seis casos, uma primeira conclusão que se pode retirar, embora com as devidas cautelas decorrentes do facto de não haver grupo de controle, é a de que, globalmente, o modelo formativo seguido teve, entre o período de pré-teste e o de intervenção, efeitos positivos nas componentes da actuação de todos os professores operacionalizadas pelos quatro itens do IOEGAD, mesmo em relação àquelas que não foram directamente objecto de intervenção.

Uma segunda conclusão, não menos isenta das mesmas cautelas, aponta no sentido de

¹⁸¹ Mesmo levando em linha de conta possíveis características particulares dos professores que podem não favorecer a exibição deste tipo de comportamentos.

que os efeitos da acção formativa ao nível dessas componentes da actuação se prolongaram, no caso de quatro professores (P3, P4, P5 e P6), para além do terminus da acção de formação (cerca de dois meses após), tendo sofrido algum desvanecimento junto de dois professores (P1 e P2), desvanecimento esse que só não ocorreu em relação ao comportamento *—conversa com os alunos retardando o começo da aula—*. Esta situação levanta naturalmente algumas questões sobre os factores que poderão estar na génese da estabilidade transtemporal dos efeitos formativos, as quais serão colocadas noutra parte do presente trabalho.

1. 2. 1. 2. - Fase de desenvolvimento da aula

A avaliação do impacto da intervenção nas estratégias referentes a esta fase da aula é feita com base nos dados apresentado nos quadros 11 a 22, seguindo-se, tal como em relação à fase anterior, a ordem dos itens que compõem o IOEGAD, mantendo-se, assim, a nível da apresentação dos resultados uma sequência próxima do formato deste instrumento de observação.

Dado o facto de, em relação a três itens (7 - *coloca questões seguindo uma ordem aleatória*; 9 - *inicia uma actividade depois de verificar se os alunos estão preparados*; 12 - *dá testemunho aos alunos*) o tipo de codificação previsto no IOEGAD possibilitar, para cada um deles, o registo de ocorrências comportamentais desejáveis e indesejáveis, optou-se por estabelecer a proporção de comportamentos desejáveis, que foi calculada em função do total de registos efectuados, segundo a fórmula:

$$\frac{\text{Comportamentos desejáveis} + \text{Comportamentos indesejáveis}}{\text{Comportamentos desejáveis}}$$

Apresentam-se, de seguida, os resultados referentes a esta fase da aula.

Monitoriza a compreensão dos alunos

Pela leitura conjugada dos dados insertos no quadro nº 11 e no anexo XV, verifica-se que do período de pré-teste para o período de intervenção ocorreu um incremento dos resultados obtidos na observação das aulas de todos os professores. Esse incremento foi bastante significativo, nos casos de P4 ($t = -1.561$, $p = .0000$; $r = .59$, $Z = 2.49$, $p < .007$), P5

($T = -8.530$, $p = .0000$; $\tau = .60$, $Z = 4.01$, $p = .003$) e **P6** ($T = -8.328$, $p = .0000$; $\tau = .70$, $Z = 4.59$, $p = .0003$); *significativo*, nos casos de **P2** ($T = -3.242$, $p = .01$; $\tau = .46$, $Z = 2.19$, $p < .02$) e de **P3** ($T = -3.846$, $p = .001$; $\tau = .46$, $Z = 1.97$, $p < .03$); *não significativo*, no caso de **P1**, pela prova t de Student ($T = -1.713$, $p = .144$) e *significativo* pela prova tau de Kendall ($\tau = .38$, $Z = 1.91$, $p < .03$), o que sugere, que embora não se podendo descartar a possibilidade de ter sido determinado por factores aleatórios, ocorreu, no entanto, de forma continuada e sem oscilações pronunciadas.

Quadro 11: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 5 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste Estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	0.38	0.0281	τ	-0.01	0.4721
	z	1.91		z	-0.06	
	t	-1.713	0.114	t	0.53	0.5778
P2	τ	0.46	0.0143	τ	-0.22	0.1539
	z	2.19		z	-1.02	
	t	-3.242	0.010	t	1.091	0.299
P3	τ	0.46	0.0244	τ	0.19	0.1867
	z	1.97		z	0.89	
	t	-3.846	0.001	t	-1.287	0.222
P4	τ	0.59	0.0064	τ	0.01	0.4761
	z	2.49		z	0.06	
	t	-7.561	0.000	t	-0.570	0.584
P5	τ	0.60	0.0003	τ	-0.24	0.1379
	z	4.01		z	-1.09	
	t	-8.530	0.0000	t	0.989	0.345
P6	τ	0.70	0.00003	τ	0.03	0.4483
	z	4.59		z	0.13	
	t	-8.328	0.000	t	-1.357	0.212

Considerando os períodos de intervenção e de seguimento, constata-se que esse incremento prosseguiu, embora *sem significância estatística*, no conjunto das provas utilizadas, ao nível dos resultados referentes a **P3** ($T = -1.287$, $p = .222$; $\tau = .19$, $Z = .89$, $p = .1867$), **P4** ($T = -.570$, $p = .584$; $\tau = .01$, $Z = .06$, $p = .4761$), **P6** ($T = -1.357$, $p = .212$; $\tau = .03$, $Z = .13$, $p = .4483$) e foi revertido, de forma *não significativa*, em relação aos que foram obtidos na observação das aulas de **P1** ($T = .53$, $p = .5778$; $\tau = -.01$, $Z = -.06$, $p = .4721$), de **P2** ($T = 1.091$, $p = .299$; $\tau = -.21$, $Z = -.96$, $p = .1539$) e de **P5** ($T = .989$, $p = .345$; $\tau = -.24$, $Z = -1.09$, $p = .1379$). Os registos relativos às aulas destes três últimos professores, feitos no período de seguimento, foram, mesmo assim, superiores aos do período de pré-teste.

Corta a palavra aos alunos

Conjugando a leitura do quadro nº 12 com o anexo **XV**, verifica-se que em relação a esta estratégia indesejável de condução da aula houve, do período de pré-teste para o período de intervenção, uma melhoria a nível de todos os professores. Essa melhoria traduziu-se por uma redução que *se revelou significativa* à luz da utilização das provas T de Student e Tau de Kendall, no que diz respeito aos resultados das observações efectuadas nas aulas de **P4** ($T= 2.805$, $p< .03$; $\tau= -.40$, $Z= -1.70$, $p< .05$), **P5** ($T= 2.714$, $p< .05$; $\tau= -0.56$, $Z= -3.77$, $p= .0011$), **P6** ($T= 3.721$, $p< .02$; $\tau= -.51$, $Z= 3.38$, $p= .0005$); *não significativa* pela prova t de Student e *bastante significativa* pela prova tau de Kendall, nos casos de **P1** ($T= 1.442$, $p= .206$; $\tau= -.47$, $Z= -2.35$, $P= .009$) e de **P3** ($T= 2.465$, $p< .058$; $\tau= -.59$, $Z= -2.49$, $P< .007$); *não significativa, com base na utilização das referidas provas* ($T= .718$, $p= .502$; $\tau= -.01$, $Z= -.06$, $P= .4761$), no caso de **P2**.

Quadro 12: Caracterização estatística dos resultados referentes ao ítem 6 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste Estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	-0.47	0.009	τ	0.16	0.2266
	z	-2.35		z	0.75	
	t	1.442	0.206	t	-1.312	0.226
P2	τ	-0.01	0.4761	τ	0.090	0.3446
	z	-0.06		z	0.41	
	t	0.718	0.502	t	-1.465	0.178
P3	τ	-0.59	0.0064	τ	0.27	0.1093
	z	-2.49		z	1.23	
	t	2.465	0.058	t	-0.419	0.685
P4	τ	-0.40	0.046	τ	-0.01	0.4761
	z	-1.70		z	-0.06	
	t	2.805	0.026	t	-0.513	0.618
P5	τ	-0.56	0.0011	τ	-0.04	0.4207
	z	-3.77		z	-0.20	
	t	2.714	0.048	t	1.347	0.198
P6	τ	-0.51	0.0005	τ	-0.13	0.2709
	z	-3.38		z	-0.61	
	t	3.721	0.018	t	0.801	0.440

Verifica-se, por outro lado, comparando os resultados entre o período de intervenção e o de seguimento que há uma continuidade na redução, embora *não significativa*, do emprego desta estratégia por parte dos 3 professores anteriormente referidos com melhores resultados: **P4** ($T= .513$, $p= .618$; $\tau= -.01$, $Z= -.06$, $p= .4761$), **P5** ($T= 1.347$, $p= .198$; $\tau= -.04$, $Z= -.20$, $p= .4207$), **P6** ($T= .801$, $p= .440$; $\tau= -.13$, $Z= -.61$, $p= .2709$); e uma tendência reversiva, não

significativa, a nível de **P1**($T = -1.312$, $p = .226$; $\tau = .16$, $Z = .75$, $p = .2266$), de **P2** ($T = -1.465$, $p = .178$; $\tau = .09$, $Z = .41$, $p = .3446$) e de **P3** ($T = -.419$, $p = .685$; $\tau = .27$, $Z = 1.23$, $p = .1093$). Sublinhe-se que em relação a estes três últimos professores, os registos relativos ao período de seguimento foram melhores (neste caso mais reduzidos) do que os referentes ao período de pré-teste.

Coloca questões seguindo uma ordem aleatória

Como já foi referido anteriormente foi calculada para este item a proporção dos comportamentos desejáveis.

Quadro 13: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 7 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste Estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	0.69	0.0003	τ	0.09	0.3446
	z	3.44		z	0.41	
	t	-4.450	0.001	t	-0.459	0.655
P2	τ	0.76	0.00016	τ	-0.13	0.2709
	z	3.66		z	-0.61	
	t	-6.995	0.000	t	1.777	0.109
P3	τ	0.35	0.0694	τ	0.03	0.4483
	z	1.48		z	0.13	
	t	-1.074	0.324	t	-1.216	0.244
P4	τ	0.53	0.0122	τ	0.04	0.4207
	z	2.25		z	0.20	
	t	-4.399	0.004	t	-0.377	0.714
P5	τ	0.58	0.00007	τ	0.13	0.2709
	z	3.875		z	0.61	
	t	-13.893	0.000	t	-0.910	0.385
P6	τ	0.66	0.00003	τ	0.07	0.3669
	z	4.34		z	0.34	
	t	-4.481	0.008	t	0.879	0.407

Uma leitura conjunta do quadro nº 13 e do anexo **XVI**, permite concluir que, tal como aconteceu em relação aos itens anteriores, houve do período de pré-teste para o de intervenção uma melhoria na utilização desta estratégia por parte dos professores. Essa melhoria, *só não teve tradução em termos de significância estatística* (nas provas estatísticas utilizadas), no caso de **P3** ($T = -1.074$, $p = .324$; $\tau = .35$, $Z = 1.48$, $p = .0694$).

No que diz respeito à comparação entre o período de intervenção e o período de seguimento, constata-se pela análise aos referidos quadros que a tendência para a melhoria na

utilização desta estratégia prosseguiu, *embora de forma não significativa*, constituindo excepção os resultados referentes a **P1** ($T = .459$, $p = .655$; $\tau = .09$, $Z = .41$, $p = .3446$) e a **P2** ($T = 1.777$, $p = .109$; $\tau = .13$, $Z = -.61$, $p = .2709$) que tiveram um decréscimo não significativo, os quais, mesmo assim, continuaram a ser superiores aos do período de pré-teste.

Encoraja e apoia os alunos

No seu conjunto, os resultados expressos no quadro nº14 e no anexo nº XV, indicam em relação a esta estratégia, que, entre o período de pré-teste e o período de intervenção, houve, como se pode constatar pela prova t de Student, um aumento *claramente significativo* na sua utilização por parte de todos os professores. Esta tendência é confirmada pelos valores obtidos em termos de significância estatística através da prova tau de Kendall. A única excepção ocorreu em relação a **P3**, cujos resultados são *altamente significativos* pela prova t de Student ($T = -13.231$, $p = .0000$) e *não significativos* pela prova tau de Kendall ($\tau = .32$; $Z = 1.36$; $P < .09$), o que sugere em relação a este caso, que embora o aumento verificado na utilização desta estratégia, no período de intervenção, tenha sido bastante expressivo e não seja atribuível a factores aleatórios, se processou, no entanto, de forma irregular e com oscilações pronunciadas.

Entre os períodos de intervenção e de seguimento verificou-se uma bipolarização nos resultados obtidos: por um lado, um decréscimo no seu uso em relação a três professores, decréscimo esse que foi *significativo* nos casos de **P1** ($T = 5.880$, $p = .000$; $\tau = -.65$, $Z = -2.94$, $p = .0016$) e **P2** ($T = 4.183$, $p = .002$; $\tau = -.50$, $Z = -2.26$, $p < .02$), *não significativo* pela prova t de Student ($T = 2.310$, $p < .07$) e *significativo* pela prova tau de Kendall ($\tau = -.39$, $Z = -1.78$, $p < .04$), no caso de **P3**, o que permite afirmar que ocorreu de forma continuada e sem oscilações pronunciadas, embora não se possa descartar a possibilidade de ter sido determinado por factores ocasionais; e, por outro, um incremento na sua utilização por parte de três professores, incremento esse que não foi significativo nos casos de **P4** ($T = -1.025$, $p < .4$; $\tau = .06$, $Z = .27$, $p < .4$) e de **P5** ($T = -1.109$, $p < .4$; $\tau = .04$, $Z = .20$, $p < .3$), *significativo* pela prova t de Student ($T = -2.172$, $p = .05$) e *não significativo* pela prova tau de Kendall ($\tau = .4$, $Z = .20$, $p < .5$), no caso de **P6**, o que sugere que tendo sido efectivo e não atribuível a factores aleatórios, se processou de forma irregular e com oscilações pronunciadas ao longo dos sucessivos registos efectuados.

Quadro 14: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 8 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste Estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	0.51	0.0051	τ	-0.65	0.0016
	z	2.57		z	-2.94	
	t	-7.284	0.000	t	5.880	0.000
P2	τ	0.64	0.0011	τ	-0.50	0.01
	z	3.05		z	-2.26	
	t	-5.557	0.000	t	4.183	0.002
P3	τ	0.32	0.0861	τ	-0.39	0.0375
	z	1.36		z	-1.78	
	t	-13.231	0.000	t	2.310	0.061
P4	τ	0.63	0.0036	τ	0.06	0.3897
	z	2.69		z	0.27	
	t	-6.507	0.000	t	-1.025	0.320
P5	τ	0.55	0.0001	τ	0.04	0.4207
	z	3.72		z	0.20	
	t	-4.918	0.001	t	-1.109	0.287
P6	τ	0.72	0.00003	τ	0.04	0.4207
	z	4.73		z	0.20	
	t	-4.267	0.001	t	-2.172	0.05

Refira-se, como nota final, que o decréscimo registado nos resultados referentes ao período de seguimento, por comparação com o período de intervenção, não impediu que continuassem, mesmo assim, em todos os casos, a ser superiores aos verificados no período de pré-teste.

Inicia uma actividade depois de verificar se os alunos estão preparados

Para este item foi determinado, conforme se referiu anteriormente, a proporção de comportamentos desejáveis.

O exame aos dados insertos no quadro nº 15 e no anexo XVII evidencia que entre o período de pré-teste e o período de intervenção ocorreu, para todos os professores, um incremento com significância estatística nos resultados referentes à utilização desta estratégia.

No período de seguimento, este incremento manteve-se, embora de forma *não significativa*, nos casos de P4 ($T = -.480$; $p < .7$; $\tau = .01$, $Z = .06$, $p < .5$), P5 ($T = -1.557$, $p = .160$; $\tau = .18$, $Z = .82$, $p = .2061$) e P6 ($T = -1.065$, $p < .319$; $\tau = .07$, $Z = .34$, $p = .3669$) Verificou-se, por outro lado, um declínio *não significativo* nos resultados obtidos, por comparação com os

do período anterior, em relação a **P1** ($T= 1.391$, $p= .189$; $\tau= -.25$, $Z= -1.16$, $p= .1230$), **P2** ($T= 2.029$, $p= .074$; $\tau= -.15$, $Z= -.68$, $p= .074$) e **P3** ($T= .770$, $p= .465$; $\tau= -.18$, $Z= -.82$, $p= .2061$). Convém referir, ainda, que este declínio não impediu que os resultados continuassem a ser superiores aos obtidos no período de pré-teste.

Quadro 15: Caracterização estatística dos resultados referentes ao ítem 9 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	0.56	0.0026	τ	-0.25	0.1230
	z	2.79		z	-1.16	
	t	-3.517	0.004	t	1.391	0.189
P2	τ	0.61	0.018	τ	-0.15	0.2483
	z	2.92		z	-0.68	
	t	-4.202	0.002	t	2.029	0.074
P3	τ	0.62	0.00041	τ	-0.18	0.2061
	z	2.64		z	-0.82	
	t	-0.5955	0.000	t	0.770	0.465
P4	τ	0.56	0.0084	τ	0.01	0.4761
	z	2.39		z	0.06	
	t	-3.525	0.006	t	-0.480	0.642
P5	τ	0.49	0.0005	τ	0.18	0.2061
	z	3.32		z	0.82	
	t	-4.539	0.005	t	-1.557	0.160
P6	τ	0.56	0.00016	τ	0.07	0.3669
	z	3.69		z	0.34	
	t	-2.782	0.025	t	-1.065	0.319

Provoca respostas em coro

No que diz respeito aos resultados obtidos entre o período de pré-teste e o período de intervenção, a leitura do quadro nº16 e do anexo XV evidencia que ocorreu, para todos os professores, uma redução com significância estatística na utilização desta estratégia.

Quadro 16: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 10 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	0.72	0.00016	τ	0.10	0.3156
	z	-3.61		z	0.48	
	t	4.86	0.002	t	-0.034	0.974
P2	τ	-0.93	0.00003	τ	0.19	0.1867
	z	-4.74		z	0.89	
	t	6.933	0.000	t	-2.648	0.023
P3	τ	-0.70	0.015	τ	0.51	0.0091
	z	-2.96		z	2.33	
	t	4.491	0.006	t	-1.123	0.279
P4	τ	-0.76	0.0007	τ	-0.01	0.4761
	z	-3.24		z	-0.06	
	t	6.946	0.000	t	1.292	0.216
P5	τ	-0.77	0.00003	τ	-0.01	0.4761
	z	-5.17		z	-0.06	
	t	9.010	0.000	t	2.317	0.032
P6	τ	-0.83	0.00003	τ	-0.13	0.2709
	z	-5.47		z	-0.61	
	t	8.633	0.001	t	2.534	0.024

Entre o período de intervenção e o período de seguimento a tendência para a redução da frequência desta estratégia na gestão da aula manteve-se somente em relação a três professores: P4, P5 e P6. No primeiro caso (**P4**), a redução ocorrida *não teve significância estatística* ($T = 1.292$, $p = .216$; $\tau = -.01$, $Z = -.06$, $p = .4761$). Nos dois outros casos a redução ocorrida foi *significativa* pela prova t de Student -**P5** ($T = 2.317$, $p < .04$); **P6** ($T = 2.534$, $p < .03$) - e *não significativa* pela da prova tau de Kendall -**P5** ($\tau = -.01$, $Z = -.06$, $p = .4761$); **P6** ($\tau = -.13$, $Z = -.61$, $p = .2709$)-, o que sugere que, embora se trate de uma redução efectiva e não atribuível a factores ocasionais, os resultados que a traduziram ao longo da série temporal apresentaram oscilações pronunciadas. Verificou-se, por outro lado, um aumento dos resultados obtidos em relação a três professores: P1, P2 e P3. Esse aumento, no caso de **P1**, *não foi significativo* ($T = -.034$; $p = .974$; $\tau = .10$, $Z = .48$, $p = .3156$); foi *significativo*, no caso de **P2**, pela prova t de Student ($T = -2.648$, $p < .03$) e *não significativo* pela prova tau de Kendall ($\tau = .19$, $Z = .89$, $p = .1867$), o que aponta para um aumento efectivo e não atribuível a factores aleatórios, mas com um perfil irregular na forma como se desenvolveu ao longo da série temporal; no caso de **P3** *não foi significativo* pela prova t de Student ($T = -1.123$, $p = .279$) mas *foi significativo* pela prova tau de Kendall ($\tau = .51$, $Z = 2.33$, $p = .0099$), o que permite concluir que, embora não se possa descartar a possibilidade de ter sido determinado

por factores ocasionais, ocorreu de forma gradual e regular, sem oscilações pronunciadas. Refira-se, que, apesar do aumento, durante o período de seguimento, dos resultados referentes às aulas destes três professores, configurar uma reversão, eles foram, mesmo assim, melhores, porque mais baixos, do que os registados no período de pré-teste.

Provoca e permite perdas excessivas ou desnecessárias de tempo

A partir da leitura do quadro nº17 e do anexo XV constata-se, de imediato, que entre o período de pré-teste e o período de intervenção houve uma redução, para todos os professores, da frequência deste tipo de comportamentos, reconhecidamente pouco recomendáveis na perspectiva da condução da aula. Essa redução *só não teve significância estatística*, no caso de P6, pela prova t de Student ($T = 2.380$, $p = .057$), o que sugere que, embora não se possa descartar a possibilidade de ser atribuível a factores ocasionais, ocorreu, no entanto, de forma regular e sem oscilações pronunciadas ao longo dos sucessivos registos efectuados nas aulas deste professor.

Entre o período de intervenção e o de seguimento os resultados obtidos indicam que só em dois casos (P5 e P6) se verificou a continuação da tendência no sentido da diminuição do uso destes comportamentos por parte dos professores. No caso de P5, como no-lo atestam a *obtenção de significância estatística* pela prova t de Student ($T = 2.486$, $p < .03$) e a *não obtenção de significância* pela prova tau de Kendall ($\tau = -.22$, $Z = -1.02$, $p = .4761$), pode afirmar-se que essa diminuição foi efectiva e não atribuível a factores aleatórios embora se tenha processado de forma irregular e com oscilações pronunciadas. Conforme evidencia a *inexistência de significância estatística* pela prova tau de Kendall ($\tau = -.01$, $Z = -.06$, $p = .4761$), esta última característica também esteve presente nos resultados obtidos nas aulas de P6, resultados esses que mostraram, pela prova t de Student ($T = 1.765$, $p = .093$) *não serem*, no período de seguimento, *significativamente inferiores* aos verificados no período de intervenção.

Nas aulas dos restantes professores (P1, P2, P3, P4) verificou-se pela prova t de Student uma reversão *não significativa* nos resultados obtidos, reversão essa que, no casos de P1 ($T = -1.789$, $p = .135$; $\tau = .48$, $Z = 2.19$, $p < .02$) e P4 ($T = -.738$, $p = .479$; $\tau = .43$, $Z = 1.98$, $p < 0.03$), devido à significância estatística encontrada pela prova tau de Kendall, se pode afirmar que foi regular e sem oscilações pronunciadas ao longo da série temporal, contrariamente ao que aconteceu nos casos de P2 ($T = 1.832$, $p = .104$; $\tau = .13$, $Z = .61$, $p = .2709$) e de P3 ($T = .$

.934, $p = .379$; $\tau = .24$, $Z = 1.09$, $p = .1371$) onde se verificou a inexistência de significância pela mesma prova estatística. Não obstante esta reversão, os resultados obtidos nas aulas destes quatro professores, no período de seguimento, foram mais positivos, porque mais baixos, do que os verificados no período de pré-teste.

Quadro 17: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 11 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	-0.40	0.0217	τ	0.48	0.0143
	z	-2.02		z	2.19	
	t	4.028	0.009	t	-1.789	0.135
P2	τ	-0.80	0.00007	τ	0.13	0.2709
	z	-3.84		z	0.61	
	t	4.686	0.003	t	-1.832	0.104
P3	τ	-0.58	0.0068	τ	0.24	0.1379
	z	-2.47		z	1.09	
	t	5.441	0.001	t	-0.934	0.379
P4	τ	-0.67	0.021	τ	0.43	0.0239
	z	-2.86		z	1.98	
	t	9.078	0.0000	t	-0.738	0.479
P5	τ	-0.57	0.00007	τ	-0.22	0.1539
	z	-3.85		z	-1.02	
	t	3.169	0.023	t	2.486	0.029
P6	τ	-0.58	0.00007	τ	-0.01	0.4761
	z	-3.83		z	-0.06	
	t	2.380	0.57	t	1.765	0.093

Dá testemunho

À semelhança do que aconteceu com duas das estratégias anteriormente referidas, também aqui foi calculada a proporção de comportamentos desejáveis do professor.

Observando os dados insertos no quadro nº 18 e no anexo XVIII relativos a esta estratégia, constata-se que houve, à luz das provas t de Student e tau de Kendall, entre o período de pré-teste e de intervenção, para todos os professores, um incremento bastante significativo na utilização desta estratégia.

Quadro 18: Caracterização estatística dos resultados referentes ao ítem 12 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante – Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	0.81	0.00003	τ	-0.12	0.2946
	z	4.55		z	-0.54	
	t	-5.79	0.000	t	1.837	0.095
P2	τ	0.76	0.0006	τ	-0.03	0.4483
	z	3.66		z	-0.13	
	t	-3.509	0.006	t	1.999	0.072
P3	τ	0.69	0.00018	τ	0.33	0.0668
	z	2.91		z	1.50	
	t	-13.109	0.000	t	-0.981	0.353
P4	τ	0.80	0.0005	τ	0.13	0.2709
	z	3.38		z	0.61	
	t	-18.061	0.000	t	-1.213	0.261
P5	τ	0.68	0.0003	τ	0.01	0.4761
	z	4.59		z	0.06	
	t	-7.810	0.000	t	-4.547	0.000
P6	τ	0.55	0.00011	τ	0.25	0.0475
	z	3.60		z	1.67	
	t	-10.786	0.000	t	-2.143	0.057

A tendência no sentido de um aumento na utilização desta estratégia manteve-se, entre o período de intervenção e o de seguimento, a nível de P3, P4, P5, P6. Esse aumento *não foi significativo* nos casos de **P3** ($T = -0.981$, $p = .353$; $\tau = .33$, $Z = 1.50$, $p = .0668$) e de **P4** ($T = -1.213$, $p = .261$; $\tau = .13$, $Z = .61$, $p = .2709$); *foi altamente significativo* pela prova t de Student ($T = -4.547$, $p = .000$) e não significativo pela prova tau de Kendall ($\tau = .01$, $Z = .06$, $p = .4761$), no caso de **P5**, o que sugere que foi efectivo e não atribuível a factores ocasionais mas que não foi gradual e regular; e, no caso de **P6**, *foi não significativo* pela prova t de Student ($T = -2.143$, $p = .057$) e *significativo* pela prova tau de Kendall ($\tau = .25$, $Z = 1.67$, $p < .05$), o que aponta, em relação a este caso, não só para não se poder descartar a possibilidade deste incremento ter sido determinado por factores aleatórios como também para a existência de uma orientação ascendente regular e sem oscilações pronunciadas, ao longo da série temporal, dos resultados que o traduzem.

A excepção à tendência no sentido de um aumento na utilização desta estratégia ao longo do período de seguimento, situou-se nos resultados referentes a P1 e P2, que registaram um decréscimo *não significativo*, em ambos os casos – **P1** ($T = 1.837$, $p = .095$; $\tau = -.12$, $Z = -.54$, $p = .2946$), **P2** ($T = 1.999$, $p = .072$; $\tau = -.03$, $Z = -.13$, $p = .4483$). Mesmo assim em relação às aulas destes dois professores, e apesar desta reversão, os resultados obtidos no período de seguimento foram mais positivos, porque mais elevados, do que os do período de pré-teste.

Aplica consequências aversivas face ao comportamento dos alunos

Tratando-se de uma estratégia genericamente considerada inadequada em termos da gestão da aula, a lógica mais elementar aponta para a necessidade de se procurar minimizar a sua ocorrência. Tal aconteceu no período de intervenção (quando comparado com o de pré-teste) em relação a quatro professores: P1, P3, P4, P5.

Como evidencia a leitura conjunta dos dados insertos no quadro nº 19 e no anexo XV, entre o período de pré-teste e o de intervenção, houve (se se tiver em conta a prova t de Student) uma redução *significativa* na ocorrência desta estratégia em relação às aulas de P1 ($T= 4.157$, $p< .02$) e de P3 ($T= 3.898$, $p< .02$) e *altamente significativa* em relação às de P4 ($T= 9.029$, $p= .0000$) e de P5 ($T= 6.803$, $p= .000$). Essa redução confirmada pelos valores negativos obtidos através da prova tau de Kendal, corresponde, em termos do perfil dos gráficos para representar as séries de dados obtidos nas aulas referentes a cada um dos casos, a uma inclinação descendente que é *significativa* em relação a P1 ($\tau= -.40$, $Z= -2.02$; $p< .03$), *bastante significativa* em relação a P4 ($\tau= -.56$, $Z= -2.37$; $p< .009$) e *não significativa* nos casos de P3 ($\tau= -.30$, $Z= -1.31$, $p= .0951$) e de P5 ($\tau= .07$, $Z= .52$, $p= .3015$), o que sugere que o efeito da intervenção apresenta relativamente aos dois primeiros casos um padrão mais regular e com menos oscilações do que em relação aos dois últimos.

Contrastando com esta tendência decrescente, verificou-se que a utilização desta estratégia no período de intervenção registou um incremento significativo nas aulas de P2 ($T= -5.093$, $p< .000$) e de P6 ($T= -3.459$, $p= .006$), incremento esse, que à luz dos valores obtidos pela prova tau de Kendall, ocorreu de forma regular e sem oscilações pronunciadas no caso de P2 ($\tau= .50$; $Z= 2.37$; $p< .009$), contrariamente ao que ocorreu no caso de P6 ($\tau= .20$; $Z= 1.32$; $p= .0934$). Refira-se que em relação a estes dois professores o aumento na ocorrência desta estratégia foi deliberado, procurando-se elevar o seu grau de assertividade, jogando-se, como já foi referido anteriormente, não só com a frequência das reprimendas e admoestações, mas também com o seu conteúdo (dirigido ao comportamento e não à pessoa) e com a forma de expressão (intervenção curtas, breves e incisivas).

Quadro 19: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 13 do IOEGAD

	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	-0.40	0.0217	τ	0.53	0.0082
	z	-2.025		z	2.40	
	t	4.157	0.012	t	-2.976	0.029
P2	τ	0.50	0.0089	τ	-0.40	0.0322
	z	2.37		z	-1.85	
	t	-5.093	0.000	t	3.372	0.006
P3	τ	-0.30	0.0951	τ	-0.24	0.1379
	z	-1.31		z	-1.09	
	t	3.898	0.013	t	2.046	0.076
P4	τ	-0.56	0.0089	τ	-0.16	0.2266
	z	-2.37		z	-0.75	
	t	9.029	0.0000	t	2.87	0.68
P5	τ	-0.07	0.3015	τ	0.01	0.4761
	z	-0.52		z	0.220	
	t	6.803	0.000	t	-0.927	0.365
P6	τ	0.20	0.0934	τ	-0.27	0.1093
	z	132		z	-1.23	
	t	-3459	0.06	t	-3711	0.02

Entre o período de intervenção e o de seguimento verificou-se um incremento *significativo* ($T = -2.976$, $p < .03$; $\tau = .53$, $Z = 2.40$, $p < .009$) não desejável na manifestação desta estratégia a nível de **P1**; reduções desejáveis *não significativas* em **P3** ($T = 2.046$, $p = .076$; $\tau = -.24$, $Z = -1.09$, $p = .1379$), **P4** ($T = 2.087$, $p = .67$; $\tau = -.16$, $Z = -.75$, $p = .2266$) e **P5** ($T = .927$, $p = .365$; $\tau = -.01$, $Z = -.06$, $p = .4761$); uma redução *significativa* não desejável a nível de **P2** ($T = 3.372$, $p = .006$; $\tau = -.40$, $Z = -1.85$, $p < .04$); uma redução desejável, em **P6**, *significativa* pela prova t de Student ($T = 3.711$; $p = .02$), e *não significativa* pela prova tau de Kendall ($\tau = -.27$; $Z = -1.23$; $p = .1093$), o que sugere que ocorreu de forma irregular e com oscilações pronunciadas ao longo da série temporal. Refira-se que em relação a esta professora havia desde a fase final da intervenção a indicação expressa para ela reduzir o número de intervenções, através desta estratégia, dado estar-se a verificar uma melhoria, em termos gerais, no modo como conduzia a aula e no seu grau de assertividade.

Convém ainda salientar que os resultados obtidos no período de seguimento foram melhores, porque mais baixos ou mais elevados consoante os objectivos prosseguidos, do que os verificados no período de pré-teste.

Estimula o comportamento dos alunos

Quando se compara o período de pré-teste com o período de intervenção, verifica-se, conforme se pode comprovar pela leitura do quadro nº 20 e do anexo XV, que a formação empreendida junto de cada um dos seis professores provocou em todos eles um incremento na utilização desta estratégia. Esse aumento *só não teve significância estatística*, no caso de P4, pela prova tau de Kendall ($\tau = .38$, $Z = 1.60$, $p = .0548$), o que sugere que, embora tenha sido efectivo e não atribuível a factores aleatórios, ocorreu, no entanto, de forma irregular e com oscilações pronunciadas ao longo dos sucessivos registos efectuados nas aulas deste professor.

Quadro 20: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 14 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste estatístico	Valor da Estatística	p
P1	τ	0.56	0.0026	τ	-0.40	0.0322
	z	2.79		z	-1.85	
	t	-6.018	0.000	t	6.177	0.000
P2	τ	0.53	0.005	τ	-0.36	0.05
	z	2.56		z	-1.64	
	t	-6.370	0.000	t	3.688	0.005
P3	τ	0.49	0.0192	τ	-0.24	0.1379
	z	2.07		z	-1.09	
	t	-5.6116	0.000	t	0.981	0.356
P4	τ	0.38	0.0548	τ	-0.19	0.1611
	z	1.60		z	-0.89	
	t	-3.937	0.003	t	0.444	0.675
P5	τ	0.49	0.0005	τ	0.07	0.300
	z	3.32		z	0.34	
	t	-3.974	0.001	t	-0.917	0.372
P6	τ	0.36	0.0091	τ	0.12	0.2946
	z	2.36		z	0.54	
	t	-3.353	0.004	t	-0.485	0.636

Entre o período de intervenção e o de seguimento a tendência no sentido de um aumento no uso desta estratégia manteve-se, embora de forma *não significativa*, somente em relação a P5 ($T = -.917$, $p = .372$; $\tau = .07$, $Z = .34$, $p = .3300$) e a P6 ($T = -.485$, $p = .636$; $\tau = .12$, $Z = .54$, $p = .2946$), verificando-se uma reversão *significativa* a nível de P1 ($T = 6.177$, $p = .000$; $\tau = -.40$, $Z = -1.85$, $p < .04$) e de P2 ($T = 3.688$, $p = .005$; $\tau = -.36$, $Z = -1.64$, $p = .05$), e *não significativa* a nível de P3 ($T = .981$, $p = .356$; $\tau = -.24$, $Z = -1.09$, $p = .1379$) e de P4 ($T = .444$, $p = .675$; $\tau = -.19$, $Z = -.89$, $p = .1611$). Convém salientar em relação às aulas dos professores onde

se verificou reversão, que com excepção de P1, os resultados obtidos no período de seguimento foram melhores, porque mais elevados, do que os registados no período de pré-teste.

Evoca regras

Observando o quadro nº 21 e o anexo XV, constata-se que, entre o período de intervenção e o de seguimento, houve um aumento na frequência da utilização desta estratégia por parte de todos os professores, sendo esse aumento, pela utilização conjunta das provas t de Student e tau de Kendall, *significativo* em relação a P1 ($T = -3.089$, $p = .02$; $\tau = .47$, $Z = 2.35$, $p = .0094$), P5 ($T = -6.402$, $p = .0000$; $\tau = .52$, $Z = 3.48$, $p = .0003$) e P6 ($T = -5.561$, $p = .0000$; $\tau = .48$, $Z = 3.12$, $p = .009$), e *não significativo* em relação a P3 ($T = 1.331$, $p = .228$; $\tau = -.31$, $Z = 1.33$, $p = .0918$). Nos restantes dois casos, a *significância estatística encontrada* através da utilização da prova tau de Kendall –P2 ($\tau = .39$, $Z = 1.89$, $p < .03$); P4 ($\tau = .39$, $Z = 1.68$, $p < .05$)– e a *não significância verificada* pela prova t de Student –P3 ($T = -1.467$, $p = .171$); P4 ($T = -1.297$, $p = .218$)–, sugerem que, apesar dos resultados obtidos ao longo das séries temporais a que se reportam terem um perfil evolutivo regular e sem oscilações pronunciadas, não permitem, no entanto, a afirmação de que configuram um aumento efectivo e não atribuível a factores ocasionais.

Entre o período de intervenção e o de seguimento somente os registos efectuados nas aulas de P4 apontaram no sentido de um incremento, embora *não significativo* ($T = -.556$, $p = .588$; $\tau = .24$, $Z = -1.09$, $p = .3986$) na utilização desta estratégia, verificando-se uma *estabilização* (exactamente a mesma média) no caso de P6 e uma reversão em relação a quatro professores: *significativa* ($T = 2.582$, $p < .03$; $\tau = -.56$, $Z = -2.53$, $p < .006$), no caso de P5; *não significativa*, nos casos de P2 ($T = .463$, $p = .653$; $\tau = -.01$; $Z = -.06$, $p = .4761$) e de P3 ($T = 1.436$, $p = .8429$; $\tau = -.03$, $Z = -.13$, $p = .4483$); *significativa*, pela prova tau de Kendall ($\tau = -.46$, $Z = -2.12$, $p < .03$) e *não significativa* pela prova t de Student ($T = 2.147$, $p = .073$), no caso de P1, o que aponta, simultaneamente, para um padrão regular, sem oscilações pronunciadas, dos resultados obtidos ao longo da série temporal e para uma diferença entre os valores médios referentes a cada um dos períodos de observação que não permite descartar a possibilidade de ser devida a factores aleatórios.

Refira-se que em relação às aulas dos professores onde ocorreu reversão, exceptuando P3, de forma ligeira, os resultados obtidos no período de seguimento são, mesmo assim, superiores aos obtidos no período de pré-teste.

Em relação à comparação entre o período de intervenção e o de seguimento, importa ainda sublinhar, numa breve nota, o carácter excepcional da reversão verificada na utilização desta estratégia por parte de P5, uma vez que se tratou de uma das professora que mais investiu na experimentação desta estratégia no período de intervenção. Com efeito, se nos casos de P1 e P2 esta reversão acompanha uma tendência reversiva geral na utilização das outras estratégias contempladas no IOEGAD, e no caso de P3 também aparece ligada a uma tendência reversiva localizada num leque mais reduzido de estratégias, em P5, só se pode compreender a sua ocorrência, pelo facto de ter tido lugar no contexto de uma evolução sustentada na utilização da maior parte e das mais importantes estratégias de gestão da aula e de disciplinação, que foram objecto de intervenção ao longo da acção formativa, tornando, assim, menos candente a necessidade de evocação de regras.

Quadro 21: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 15 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	p	Teste estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	0.47	0.094	τ	-0.46	0.0217
	z	2.35		z	-2.12	
	t	-3.89	0.020	t	2.147	0.073
P2	τ	0.39	0.0294	τ	-0.01	0.4761
	z	1.89		z	-0.06	
	t	-1.467	0.171	t	0.463	0.653
P3	τ	0.06	0.3986	τ	-0.03	0.4483
	z	0.27		z	-0.13	
	t	-1.011	0.331	t	1.436	0.8429
P4	τ	0.39	0.0465	τ	0.24	0.1379
	z	1.68		z	1.09	
	t	-1.297	0.218	t	-0.0556	0.588
P5	τ	0.52	0.0003	τ	-0.56	0.0057
	z	3.48		z	-2.53	
	t	-6.402	0.000	t	2.582	0.028
P6	τ	0.48	0.0009	τ	0.06	0.3986
	z	3.12		z	0.27	
	t	-5.561	0.0000	t	-0.000	1.0000

Apela à ordem

Esta estratégia de carácter correctivo foi assumida, inicialmente, no contexto da intervenção realizada com os seis professores, como uma estratégia positiva, conforme, de resto, dá conta o conteúdo da definição operacional do item do IOEGAD que a contempla (vide anexo III). Esta circunstância não impediu que no decurso dos registos efectuados no período de pré-teste, nas aulas destes professores e da análise que se lhe seguiu, se tenha concluído que, ao invés, ela pode, qualquer que seja o ponto de vista (correctivo ou preventivo), revestir características que a contra-indicam para a regulação do comportamento dos alunos, sobretudo, se for expressa de uma forma tímida e tibia, traduzindo nesse caso dificuldades em termos de autoridade e de assertividade. Foi, de resto, isso o que foi constatado relativamente à sua utilização pelos professores P1, P2, e P6.

Nesta perspectiva, aquando da intervenção com estes professores achou-se preferível baixar a sua frequência, porque se entendeu ser mais fácil optar por esta solução do que alterar a forma como eles a exprimiam, fazendo parte, nestes casos, de um leque de medidas para elevar a sua assertividade. Nos outros casos não houve qualquer intenção deliberada de elevar ou baixar a sua frequência

Observando-se o quadro nº 22 e o anexo XV, verifica-se que entre o período de pré-teste e o período de intervenção houve um decréscimo na utilização desta estratégia por parte de todos os professores, mesmo em relação àqueles onde não tinha sido produzida qualquer intervenção intencional, decréscimo esse que se revelou *significativo*, no caso dos professores P1 ($T = 3.188$, $p < .03$; $\tau = -.34$, $Z = -1.69$, $p < .05$) e P2 ($T = 4.786$, $p = .001$; $\tau = -.66$, $Z = -3.17$, $p = .008$); *altamente significativo*, no caso de P6 ($T = 6.588$, $p = .000$; $\tau = -.80$, $Z = 5.11$, $p = .00003$); *não significativo*, nos casos de P3 ($T = 1.331$, $p = .228$; $\tau = -.31$, $Z = -1.33$, $p = .0918$), de P4 ($T = .305$, $p = .770$; $\tau = -.01$, $Z = -.04$, $p = .840$) e de P5 ($T = .58$, $p = .579$; $\tau = -.03$, $Z = -.21$, $p = .4168$).

O facto de, como estes dados mostram, não ter havido um decréscimo significativo na frequência da utilização desta estratégia, durante o período de intervenção, por parte dos três professores em relação aos quais ela não fora objecto de experimentação e, ainda, a circunstância de só se ter verificado significância estatística em relação aos registos referentes a professores que beneficiaram de uma intervenção deliberada, dá alguma segurança relativamente à afirmação sobre as causas das mudanças ocorridas nas aulas destes últimos professores relativamente a esta estratégia. Segurança essa que decorre do facto de se estar

perante uma situação que configura, de certo modo, um plano pré-teste-e-pós-teste com grupo de controle e, ainda, porque como já foi referido anteriormente, uma das acepções mais importantes do termo *significância* é não aleatório, não devido à variação casual mas sim à manipulação da variável independente.

Quadro 22: Caracterização estatística dos resultados referentes ao item 16 do IOEGAD

Professores	Antes - Durante			Durante - Seguimento		
	Teste Estatístico	Valor da Estatística	P	Teste estatístico	Valor da Estatística	P
P1	τ	-0.34	0.0455	τ	0.45	0.0185
	z	-1.69		z	2.05	
	t	3.188	0.021	t	-3.794	0.010
P2	τ	-0.66	0.008	τ	0.01	0.4761
	z	-3.17		z	0.68	
	t	4.786	0.001	t	-0.741	0.475
P3	τ	-0.31	0.0918	τ	-0.01	0.4761
	z	-1.33		z	-0.06	
	t	1.331	0.228	t	0.240	0.814
P4	τ	-0.01	0.840	τ	-0.06	0.3986
	z	-0.04		z	-0.27	
	t	0.305	0.770	t	-1.05	0.165
P5	τ	-0.03	0.4168	τ	0.03	0.4880
	z	-0.21		z	0.13	
	t	0.58	0.579	t	-0.145	0.888
P6	τ	-0.80	0.00003	τ	-0.13	0.4247
	z	-5.11		z	-0.19	
	t	6.588	0.0000	t	2.997	0.007

Entre o período de intervenção e o de seguimento, esta tendência para o abaixamento manteve-se constante, embora de forma *não significativa*, a nível de **P3** ($T = .240$, $p = .814$; $\tau = -.01$, $Z = -.06$, $p = .4761$) e de **P4** ($T = 1.505$, $p = .165$; $\tau = -.06$, $Z = -.27$, $p = .3986$). No caso de **P6** verificou-se, igualmente, uma redução nos resultados obtidos, que foi *significativa* pela prova t de Student ($T = 2.997$, $p = .007$) e *não significativa* pela prova tau de Kendall ($\tau = -.13$, $Z = -.19$, $p = .4247$), o que sugere que se tratou de uma redução efectiva e não atribuível a factores ocasionais mas que se processou de forma pouco regular e com oscilações pronunciadas ao longo da série temporal.

Relativamente ainda à comparação entre os resultados obtidos no período de intervenção e os obtidos no período de seguimento, verificou-se um incremento na utilização desta estratégia nas aulas de três professores (P1, P2, P5), incremento esse que foi *significativo* no caso de **P1** ($T = -3.794$, $p = .01$; $\tau = .45$, $Z = 2.05$, $p < .02$) e *não significativo* nos casos de **P2** ($T = -.741$, $p = .475$; $\tau = 0.01$, $Z = 0.68$, $p = 0.4761$) e de **P5** ($T = -0.145$, $p =$

0,888; $\tau = 0,03$, $Z = 0,13$, $p = .4880$). De salientar, pela observação do quadro inserto no anexo XV, que em relação a esta última professora o incremento verificado nos resultados foi mínimo, sendo bastante mais elevado em relação às outras duas, em especial em relação a P1 (que foi, como já se referiu, significativo); por sinal duas professoras, em cujas aulas se registou a reversão mais acentuada, durante o período de seguimento, no que concerne aos resultados referentes à maioria das estratégias proactivas inscritas no IOEGAD, anteriormente apresentados. Este facto confirma, dentro das limitações decorrentes deste estudo, o princípio recorrentemente glosado na literatura pedagógica sobre indisciplina em sala de aula, de que há uma relação inversa entre a utilização de estratégias preventivas e a utilização de estratégias de cunho mais marcadamente correctivo.

De salientar, finalmente, que, com excepção de P1 (embora de forma ligeira), os resultados obtidos no período de seguimento foram mais reduzidos do que os obtidos no período de pré-teste.

1. 2. 1. 3. - Fase final da aula

A avaliação da actuação dos professores nesta fase da aula privilegia, fundamentalmente, a gestão equilibrada do tempo atribuído à realização das últimas actividades como condição de um encerramento da sessão lectiva tranquilo e sem perturbações de ordem disciplinar. É essa a finalidade dos dois únicos itens que compõem esta parte do IOEGAD (*17- Dá tempo suficiente para que sejam realizadas as actividades de fecho da aula; 18- Deixa que o intervalo de tempo entre o fim efectivo da aula e a saída autorizada dos alunos da sala seja demasiado dilatado*), os quais, tal como acontece com os itens 3 e 4 da fase inicial da aula, reenviam para um nível de mensuração nominal.

Por esta razão, e tal como aconteceu com os elementos colhidos através dos dois últimos itens, também em relação aos dados observacionais proporcionados pelos itens ora em apreço (17 e 18), o tratamento escolhido incidu no cálculo da percentagem de aulas, em cada período de observação (pré-teste, intervenção e seguimento), em que ocorreram as estratégias¹⁸² por eles recobertas.

¹⁸² O conceito de estratégia usado até agora, no presente trabalho, tem oscilado entre a ideia de manifestações comportamentais singulares ou interrelacionadas servindo ou bloqueando (se forem indesejáveis) a consecução de um determinado propósito em termos de gestão da aula e de disciplina dos alunos, e a dimensão rotinas, enquanto formas automatizadas de actuação docente que podem favorecer ou perturbar a realização de determinados objectivos nos domínios anteriormente referidos. Esta última é a aceção utilizada em relação aos itens 17 e 18 do IOEGAD. Refira-se, no entanto, que qualquer uma destas aceções se afasta das que são mais correntes na literatura pedagógica,

Tendo em conta os resultados obtidos através do tratamento estatístico que acabou de ser referido, e, numa leitura global, aos dados insertos nos quadros nº23 e nº 24, duas ideias avultam, uma vez mais, quantos aos efeitos do modelo formativo adoptado na utilização, por parte dos professores, das estratégias associadas ao final da aula que estão incorporadas no IOEGAD.

Uma primeira ideia refere-se à existência, quando se cotejam os resultados atinentes aos períodos de pré-teste e de intervenção, de um conjunto alargado de professores (todos) que obtiveram ganhos positivos com as acções de formação em que estiveram envolvidos.

Uma segunda ideia prende-se com a redução do número de professores que beneficiaram, durante o período de seguimento, da continuação sustentada das mudanças ocorridas no período de intervenção.

Uma análise mais fina, feita separadamente aos resultados respeitantes aos dois itens, confirma estas conclusões.

Dá tempo suficiente para que sejam realizadas as actividades de fecho de aula

Pela observação do quadro nº 23, verifica-se que em relação a esta estratégia houve, para todos os professores, sem excepção (mesmo no caso de P3 que não fora alvo de uma intervenção previamente acordada), um incremento nos valores registados entre o período de pré-teste e o período de intervenção. Esse incremento apresentou, no entanto, alguma variabilidade em função dos valores iniciais (obtidos no pré-teste), sendo maior quando o ponto de partida era mais baixo (caso de P5) e menor quando o ponto de partida era mais elevado (caso de P4).

Quadro 23: Percentagem de aulas, por professor em cada período de observação com ocorrências das estratégias contempladas no item 17

Professor	Período de Observação		
	Pré-teste	Intervenção	Seguimento
P ₁	0.40	0.67	0.60
P ₂	0.40	0.63	0.40
P ₃	0.80	0.86	100
P ₄	0.40	0.71	0.80
P ₅	0.20	0.72	100
P ₆	0.40	0.71	0.80

que conceptualizam o conceito de estratégia, ou como "organização racional dos meios com vista a um fim" ou como "sequências de actividades que o professor considera pertinentes para a realização dos objectivos que se propõe" (Rodrigues, 1991: 101).

Entre o período de intervenção e o período de seguimento verifica-se, em relação a P3, P4, P5 e P6, um incremento nos resultados relativos à utilização desta estratégia, e uma reversão, ligeira, no caso de P1, e mais pronunciada, no caso de P2.

Deixa que o intervalo de tempo entre o fim efectivo da aula e a saída autorizada dos alunos da sala seja demasiado dilatado

À semelhança do que ocorreu com o item anterior, verificou-se (Cf. quadro nº 24), em relação à utilização desta estratégia, uma melhoria nos valores registados entre o período de pré-teste e o de intervenção, para todos os professores (mesmo em relação àqueles, como P4 e P5, que não foram alvo de uma intervenção previamente concertada). Dado tratar-se de uma estratégia indesejável, essa melhoria traduziu-se por um decréscimo nos resultados obtidos, decréscimo esse que foi bastante pronunciado no caso de P3.

Entre o período de intervenção e o de seguimento esta tendência, manteve-se somente em relação a metade dos professores (P4, P5 e P6), registando-se, uma reversão ligeira na utilização desta estratégia, nos casos de P2 e de P3, e mais acentuada no caso de P1. Refira-se que em relação a P3, a reversão além de ligeira (os resultados passaram de 0.36% para 0.40%) foi pouco relevante, conforme no-lo atestam os resultados referentes ao ponto de partida (0.80%) no período de pré-teste. De salientar, ainda, o facto da reversão ocorrida com a utilização desta estratégia, por parte de P1, ter atingido valores que se situam acima dos obtidos no período de pré-teste, sendo, por isso, piores.

Quadro 24: Percentagem de aulas, por professor em cada período de observação com ocorrências das estratégias contempladas no item 18

Professor	Período de Observação		
	Pré-teste	Intervenção	Seguimento
P ₁	0.40	0.33	0.60
P ₂	0.40	0.37	0.40
P ₃	0.80	0.36	0.40
P ₄	0.20	0.7	0.
P ₅	0.20	0.12	0.
P ₆	0.40	0.18	0.

Tendo verificado através de uma leitura impressionística aos dados recolhidos no

período de pré-teste que nem sempre havia uma sincronia na utilização, por parte dos professores, das componentes desejáveis das estratégias contempladas por cada um destes dois itens¹⁸³, procurámos ir um pouco mais longe nesta análise de modo a tentar saber se essa sincronia se mostrou mais forte no período de intervenção e se houve ou não, durante o período de seguimento, reversão dos possíveis ganhos conseguidos na fase anterior. Nesta perspectiva, calculou-se para cada período de observação a percentagem de aulas em que as duas estratégias recobertas por estes dois itens foram utilizadas conjuntamente num sentido positivo.

Sincronia na utilização conjunta destas duas estratégias num sentido positivo

Com base neste procedimento estatístico, os valores obtidos, que se encontram no quadro nº 25, permitem concluir que entre o período de pré-teste e o período de intervenção houve em relação a todos os professores uma melhoria na utilização conjunta das componentes desejáveis das estratégias ora em apreço.

Da observação deste quadro, pode ainda concluir-se, que entre o período de intervenção e o período de seguimento se verificou uma reversão nos resultados obtidos em relação às aulas de P1 e de P2, mantendo-se em relação aos dos restantes (P3, P4, P5 e P6) a tendência no sentido do seu incremento e da sua consolidação.

Quadro 25: Percentagem da aula, por professor para cada período de observação, em que as duas estratégias foram utilizadas conjuntamente

<i>Professor</i>	<i>Período de Observação</i>		
	Pré-teste	Intervenção	Seguimento
P ₁	0	0.33	0.20
P ₂	0	0.25	0
P ₃	0	0.50	0.60
P ₄	0.20	0.64	0.80
P ₅	0	0.61	1.00
P ₆	0	0.53	0.80 ¹⁸⁴

¹⁸³ Essa falta de sincronia quando ocorria traduzia-se numa relação negativa na utilização destas estratégias por parte dos professores: se dava tempo suficiente para a realização das tarefas de encerramento da aula, o intervalo de tempo entre o fim efectivo da lição e o toque da campainha era demasiado dilatado, se dava pouco tempo para a realização das últimas tarefas da aula o intervalo de tempo entre o fim efectivo da lição e o toque da campainha era estreito.

Síntese interpretativa

Uma conclusão que se retira imediatamente deste conjunto de dados acabados de apresentar é a de que, de um modo geral houve, para todos os professores, entre o período de pré-teste e o de intervenção, uma melhoria na utilização das diferentes estratégias que faziam parte do IOEGAD, melhoria essa que se traduziu, por um incremento significativo ou por uma redução significativa¹⁸⁵ (consoante se tratassem de estratégias consideradas desejáveis ou indesejáveis) nos valores da grande maioria dos registos efectuados.

O facto desta melhoria nos resultados ter sido extensível ao conjunto das estratégias constantes do IOEGAD e ainda o facto de nem todas elas, como já foi referido, terem sido deliberadamente objecto de intervenção, colocou-nos uma interrogação quanto a uma possível explicação para esta situação. Na reflexão que fizemos fomos conduzidos a pensar que esta situação se poderá explicar quer pelo princípio de implicação de competências, formulado por Albano Estrela et al. (1990), que se refere ao facto das competências estarem “mutuamente implicadas, pelo que o seu desenvolvimento não só não é arbitrário como a aquisição de uma determinada competência produz necessariamente efeitos noutras”; quer ainda ao facto dos professores, ao longo do período de experimentação, terem tomado contacto com as outras componentes do IOEGAD e terem tido, por isso, uma atitude mais atenta a essas estratégias do que habitualmente teriam se não tivessem ficados despertos para elas por via da sua participação nas acções de formação.

A análise dos dados mostrou também que entre o período de intervenção e o de seguimento se manteve em relação a três professores (P4, P5 e P6) a tendência no sentido de uma melhoria na utilização das referidas estratégias, tendência essa, que, de um modo geral, não teve tradução, para as diferentes estratégias intervencionadas, em termos de significância estatística. Contrariamente, em relação a outros dois professores (P1 e P2), verificou-se uma tendência reversiva para a maioria das estratégias utilizadas, e em relação a um professor (P3) essa reversão circunscreveu-se a um leque menor de estratégias. Refira-se que a reversão verificada em relação a estes três casos não foi estatisticamente significativa para a maioria das estratégias consideradas.

¹⁸⁵ Convém ter presente que algumas das variáveis como as que se referem ao ponto anterior só permitiram um nível de mensuração nominal, pelo que não se apurou a existência ou não de significância estatística.

A reversão nos resultados no período de seguimento ocorreu, como se pode observar no quadro nº 3 com os professores que passaram por um processo supervisivo mais curto, o que deixa entender uma relação, que a literatura aponta, entre a dimensão temporal das acções de carácter formativo e os seus benefícios junto dos formandos;

1. 3. - Dados de natureza qualitativa referentes ao impacto da formação

1. 3. 1. - Principais efeitos sentidos

Confirmando os dados de natureza quantitativa relativamente aos efeitos da formação sobre o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores e do comportamento dos alunos, as opiniões expendidas pelos primeiros “a quente” (logo após o terminus da acção) revelam que a formação recebida permitiu:

- a compreensão da natureza da indisciplina na sala de aula¹⁸⁶ e a eleição de estratégias de cunho preventivo, na linha da “classroom management”, como instrumento privilegiado para a combater (apesar de manterem em dois ou três casos crenças desajustadas): “Compreendi melhor porque é que há indisciplina na sala de aula. Se não agirmos depressa é difícil controlar o que quer que seja” (P3); “(...) percebi que a indisciplina tem a ver com as características dos alunos destas idades mas também com a nossa própria maneira de fazer as coisas (...), é preciso agir por antecipação em vez de só reagir” (P4); “se não tivermos cuidado e não andarmos sempre à coca, não os deixando fazer avanços, se não mudarmos a nossa maneira de estar e de agir na sala de aula, com este tipo de alunos não conseguimos fazer nada” (P5); “Eu agora conheço, e aplico, uma maneira, que acho positiva, que não tem nada de teorias especiais sobre como actuar junto dos alunos, de modo a que o seu comportamento negativo não se declare tantas vezes e possa até ser diminuído” (P6);
- a tomada de consciência de terem existido mudanças no comportamento dos alunos: “Foi evidente alguma mudança para melhor. O seu comportamento melhorou alguma coisa, mas não tanto como eu esperava e desejava¹⁸⁷” (P1); “Quase todos os alunos passaram a ter uma forma de se comportar melhor, mas também trabalhei muito para isso” (P2); “Sim notei, mudaram para melhor. Os alunos perceberam que já não podiam pôr o pé em ramo verde e começaram a portar-se melhor” (P3); “Notou-se que eles melhoraram todos. Eles passaram a

¹⁸⁶ Apesar de, paradoxalmente, nalguns casos, como atrás foi mencionado, se mantivessem crenças sobre as causas da indisciplina e sobre as estratégias de combate desajustadas.

sentir que havia limites, que estava sempre atenta ao que eles faziam ou tentavam fazer e que eu respondia logo muitas vezes antes de eles irem mais além. Posso, portanto, dizer que houve menos indisciplina” (P4); “Um aspecto que me espantou é como é que as coisas mudaram tanto. Estes ovos de Colombo, como o Drº José António costuma dizer, levaram os alunos a modificar o seu comportamento, comigo, com eles, até na aplicação” (P5); “(...) com estas estratégias, que pus em prática e que não é mais que a optimização do que aquilo que nós os professores fazemos no nosso dia-a-dia, senti, de facto, que os alunos mudaram para melhor em tudo” (P6);

- o desenvolvimento da capacidade de observação do comportamento dos alunos e de responder com prontidão: *“(...) tornei-me, talvez, mais atenta e mais vigilante do seu comportamento, das pequenas coisa que às vezes podem ficar grandes, e acho que respondo mais depressa”(P1); “(...) ganhei em ter-me tornado menos espontâneo, mais vigilante e actuar de pronto quando eles começavam a ter comportamentos inadequados à aula”(P2); “ (...) passei a estar mais atenta ao que eles faziam, observando-os mais amiúde, tomei como referência a grelha de comportamentos de indisciplina do Drº José António” (P3); “(...) só observando permanentemente os alunos com ou sem grelha, andando mais pela sala, como comecei a fazer, estando menos confinado a um espaço restrito é que se pode cortar o mal pela raiz” (P4); “(...) observando, como eu fiz a partir do momento em que percebi a importância disso, as coisas mudaram, estive mais atenta e pude intervir mais rapidamente”(P5); “(...) uma coisa é agir baseada nas nossas rotinas, nos nossos hábitos (...) outra coisa é agir com base no que observamos, cometemos menos erros de alvo, como aprendi nesta formação”(P6);*
- o desenvolvimento da capacidade de auto-vigilância e de auto-conhecimento: *“Observar as aulas de uma colega levou-me a prestar mais atenção à maneira como actuava e isso ajudou-me a não fazer o que fazia antes (...), por exemplo, estar algum tempo de costas voltadas para os alunos, e ajudou-me a fazer melhor o que combinámos que eu devia fazer na aula” (P3); “Com o passar do tempo, com o ver as aulas da colega e dos contactos que láamos tendo com o formador depois das observações, criei o hábito de tentar ver o que corria mal e o que corria bem para melhorar” (P4); “Gostei das observações que fiz da aula da colega e também da auto-crítica que fazia após as observações, pois essa auto-avaliação que me habituei a fazer com base na rememoração da aula estimulou em mim a necessidade de fazer as coisas de outra maneira” (P5); “a parte da leitura de textos sobre a gestão da aula, o decorar e o tentar perceber o que significava cada elemento do guião¹⁸⁷, o observar a aula da colega, a reflexão que fazia após a observação, mostrou-me a diferença entre o que pensava que eram as minhas aulas e o que realmente acontecia, isso levou-me a estar cada vez mais atenta ao que fazia” (P6);*

¹⁸⁷ Conforme se mostra mais adiante esta professora, tal como P2, na entrevista realizada no final da fase de seguimento, revelaram ter tido alguma desilusão com os resultados desta experiência, os quais no seu entendimento não corresponderam ao esforço que realizaram.

¹⁸⁸ A professora refere-se à operacionalização dos itens do IOEGAD que constituía o manual do observador.

- a aplicação das estratégias experimentadas no contexto formativo a outros cenários de actuação: *“passei a utilizar algumas destas estratégias em turmas com menos problemas e que não foram observadas (...), por exemplo, questionar os alunos de maneira a provocar um certo suspenso, variar mais os alunos e os sítios onde eles estavam sentados ao perguntar para que estivessem com mais atenção”; “(.) na turma C onde não tinha alunos que se possam dizer indisciplinados, também passei a utilizar algumas destas práticas, como fazer-lhes mais vezes perguntas para eles desenvolverem o seu pensamento (exemplo: explica melhor o que disseste), de forma a que eles sentissem que havia ali alguém que se preocupava com eles” (P4); “Dispus-me a fazer nas outras turmas o que combinávamos para a turma mais indisciplinada, era uma forma de treinar num ambiente tranquilo que não me levantava dificuldades” (P5); “Ganhei muito com este apoio não só na turma onde me foi dado esse apoio, mas também para a vida profissional, até utilizei algumas destas formas de intervir noutras turmas. Resultou no aumento da minha capacidade prática” (P6);*
- uma mudança na forma de comunicar com os alunos: *“(...) senti e sinto-me agora mais confiante, menos frágil quando enfrento os alunos indisciplinados, não os deixo pôr, como já disse, o pé em ramo verde” (P3); “estou menos agressiva com os alunos, até talvez mais tolerante, mas não é por isso que há mais indisciplina, pelo contrário” (P4); “(...) sinto-me mais segura de mim, tenho mais sangue frio, não fico nervosa quando olho para os alunos que me tentam desafiar e isso talvez seja uma das razões pelas quais as coisas correm melhor” (P5) “(...) já não sinto tanto que os alunos quando têm determinados comportamentos me querem atingir, embora às vezes sim, com esses lido com mais presença, sem gritar, mas tenho agora com eles mais firmeza, ponho-lhes limites e isso não os faz serem piores”(P6).*

Em sùmula, a intervenção, para além da modificação (ainda que não muito pronunciada) das conceptualizações dos professores sobre a indisciplina e dos efeitos observáveis ao nível das suas estratégias de disciplinação, traduziu-se, tendo em conta as próprias palavras de todos eles, numa tomada de consciência de terem existido mudanças no comportamento dos alunos, no desenvolvimento da capacidade de observação do comportamento dos alunos e de responder com prontidão aos problemas disciplinares. Nos depoimentos de 4 professores em relação aos quais foi utilizado um guião de entrevista mais extenso do que o inicialmente usado com os primeiros dois professores participantes neste conjunto de estudos, perpassou também a ideia de que a acção de formação em que estiveram envolvidos provocou neles uma atitude mais positiva e mais

confiante em relação a si mesmos em situação, um aumento quer no conhecimento sobre a indisciplina e das estratégias para a combater, quer da consciência do que ocorria na aula e nas suas práticas, quer dos propósitos subjacentes às suas estratégias de disciplinação, quer, finalmente, da frequência do uso das estratégias experimentadas no contexto formativo, uso esse que se estendeu a outros cenários da sua actuação.

Poderá, portanto, depreender-se que a formação terá tido influência nas crenças e conceptualizações dos professores sobre o fenómeno da indisciplina, terá contribuído para o desenvolvimento de práticas de disciplinação mais adaptadas, gerado efeitos positivos na esfera emocional e afectiva e, curiosamente, parece ter provocado um incremento da metacognição de alguns deles (conhecimento, consciência e controle das suas práticas).

2 - Resultados referentes aos alunos

2. 1. - Dados de natureza quantitativa referentes à observação do comportamento de indisciplina em sala de aula

As tendências registadas ao nível das competências dos professores encontram alguma correspondência com as que se verificaram no domínio dos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Centrando a análise na comparação dos resultados obtidos antes e depois da intervenção, constata-se pela leitura dos dados insertos nos quadros do anexo XIX, relativamente a todos os professores, uma redução em termos globais das ocorrências de indisciplina, apontando os valores obtidos através do teste Qui Quadrado para uma relação *muito significativa* entre a distribuição de comportamentos nos dois períodos de observação, nos casos de **P2** ($\chi^2= 26.76$, $p< .001$), **P5** ($\chi^2= 22.58$, $p< .001$), e **P6** ($\chi^2= 22.50$, $p< .001$), relação essa que foi *significativa* nos casos de **P3** ($\chi^2=13.35$, $p< .05$) e de **P4** ($\chi^2=14.74$, $p< .05$), e *não significativa* no caso de **P1** ($\chi^2= 10.02$, $p< .10$).

Convém, no entanto, salientar que esta tendência no sentido de um decréscimo dos comportamentos de indisciplina é contrariada em relação a duas categorias: *Convenções Sociais e Relação Aluno-Aluno*.

Em relação à primeira categoria, verifica-se pela observação dos referidos quadros uma ligeira subida dos valores obtidos, nos casos de **P1**, **P2** e **P5**, subida essa que, tendo em

conta a consulta aos registos efectuados para o conjunto dos itens inscritos nesta categoria ocorreu somente em torno de dois comportamentos: *atira papéis ou outros desperdícios para o chão e dorme ou dormita*. Tratou-se, portanto, de um incremento que se deveu a infracções de natureza e morfologia diversas: a primeira, traduzindo um desvio a uma convenção socialmente aceite, é predominantemente feita de forma clandestina, fora do campo visual dos professores, escapando, por isso, mais facilmente à sua vigilância e ao seu controle; a segunda, constituindo-se também como um desvio a uma convenção social, releva também do subsistema produtivo pois configura um alheamento da aula por parte do infractor, sendo, no entanto, frequentemente tolerada pelos professores porque não impede, regra geral, apesar de ocorrer de forma visível e às claras, as funções de produção que eles procuram preservar em relação à maioria dos alunos.

No que diz respeito à segunda categoria, verifica-se pela observação dos referidos quadros, um incremento, para todos os professores, dos comportamentos de indisciplina nela inscritos, incremento esse que foi mais pronunciado nos casos de **P2, P5 e P6** e mais ligeiro nos casos de **P1, P3 P4**. Refira-se que, curiosamente, o aumento nas ocorrências de indisciplina nesta categoria se deu, para as aulas de todos os professores, em paralelo com uma diminuição substancial das ocorrências referentes à categoria *Relação Professor-Aluno*.

Este facto evidencia que, do ponto de vista dos comportamentos dos alunos que podem provocar conflitos relacionais na sala de aula, o maior controle e assertividade dos professores, decorrente das intervenções formativas, foi exercido, fundamentalmente, sobre os que podem pôr em causa a dignidade do professor como pessoa e como profissional e menos sobre os que possam atingir a dignidade dos colegas.

Uma maior atenção dos professores sobre aquele tipo de comportamentos traduz, por outro lado, a ideia de que visavam inculcar e reforçar nos alunos atitudes de respeito para com a pessoa e a autoridade do professor, o que não deixando de ser um propósito importante no domínio axiológico, é também, simultaneamente, como salienta Hammersley (1976: 109) uma competência do domínio normativo, essencial para o exercício do controle sobre os alunos.

Neste sentido, o aumento das manifestações comportamentais inscritas na categoria *Relação Aluno-Aluno* pode ser entendido como uma respostas dos alunos a uma relação provavelmente percebida como revestindo um maior controle e uma maior imposição por

parte dos professores¹⁸⁹, sugerindo, assim, que os alunos não são seres passivos, totalmente moldáveis pelo professor. Esta ideia saiu reforçada quando consultámos os registos referentes ao item balança continuamente a cadeira, inscrito na categoria movimentos e verificámos que entre os dois períodos de observação que têm vindo a ser considerados, houve um aumento nas aulas de todos os professores deste tipo de comportamentos, o que poderá ser explicado, na linha do que temos vindo a afirmar, pelo facto de ter havido um aumento do controle por si exercido sobre os alunos, resultante da aplicação das estratégias veiculadas pelos programas de formação, levando os alunos a terem necessidade de escoar a sua tensão e energia para comportamentos auto-centrados, menos valorizados pelos professores porque menos perturbadores do ritmo da aula e, por isso, menos sujeitos ao seu controle.

Ou seja, o aumento na frequência deste tipo de comportamentos menos valorizados pelos professores, tal como o aumento verificado nos restantes comportamentos atrás assinalados, significa, assim, que os alunos encontraram na sua emissão como que uma válvula de escape para o aumento da frustração e da instabilidade¹⁹⁰ causadas por uma relação provavelmente mais restritiva e impositiva de valores e de exigências que poderão tender a afastar-se ainda mais dos¹⁹¹ que pautam a vida destes protagonistas da relação pedagógica.

Centrando agora a análise na comparação dos resultados obtidos nas fases de pós-teste e de seguimento, constata-se pela leitura dos dados insertos nos quadros do anexo XIX, uma tendência também já verificada anteriormente, ou seja uma bipolarização nesses resultados: por um lado, um decréscimo na emissão de comportamentos de indisciplina em relação às aulas de três professores (P4, P5 e P6), apontando os valores obtidos através do teste Qui Quadrado para uma relação *muito significativa* entre a distribuição de comportamentos nos dois períodos de observação, no caso de P4 ($\chi^2 = 17.83$, $p < .01$), relação essa que *não foi significativa* nos casos de P5 ($\chi^2 = .97$, $p < .99$) e de P6 ($\chi^2 = 1.58$, $p < .95$); e, por outro, um incremento nas ocorrências de indisciplina nas aulas dos restantes três professores (P1, P2, e P3), apontando os dados para uma relação *significativa* entre a distribuição de comportamentos nos dois períodos de observação, no caso de P2 ($\chi^2 = 14.81$, $p < .05$), relação

¹⁸⁹ Esta ideia, de resto, foi verbalizada por alguns alunos, quer em entrevistas que conduzimos para uma mais correcta avaliação dos efeitos das acções de formação levadas a cabo quer em conversas informais que com eles mantivemos ao longo do processo de formação por que passaram os seus professores.

¹⁹⁰ Ao fazermos esta afirmação não ignoramos que os alunos da amostra se encontravam em fases etárias em que alguma instabilidade é fisiológica, causada, como salienta Sampaio (1998), por factores naturais.

¹⁹¹ Não é ousado afirmar-se que os valores e que alunos nestas idades mais facilmente aderem, especialmente os considerados indisciplinados, são os que fazem parte das culturas juvenis, que apresentam, como tem sido assinalado por autores como Machado Pais (1993) e McLaren (1992) um carácter essencialmente lúdico.

essa que *não foi significativa* nos casos de P1 ($\chi^2=5.4$, $p<.5$) e de P3 ($\chi^2= 2.40$, $p<.9$).

Em *súmula*, o conjunto de dados apresentados neste ponto do trabalho que sugere que as intervenções formativas tiveram efeitos positivos no comportamento dos alunos, mas que se foram esbatendo no comportamento dos alunos cujos professores registaram após o terminus das intervenções uma menor frequência das estratégias de disciplina desenvolvidas no período formativo. Ou seja, tratam-se de dados que apontam para a ideia de que as referidas estratégias não promoveram a interiorização das regulações associadas ao comportamento disciplinado, diminuindo os seus efeitos no comportamento dos alunos quando há uma diminuição na sua utilização por parte dos professores.

2. 2. - Opiniões dos alunos

Apresentamos neste ponto do trabalho alguns elementos de opinião obtidos a partir de mini-entrevistas realizadas, logo após o terminus das acções de formação, com os 21 alunos cujos comportamentos tinham sido objecto de observação. O guião destas entrevistas encontra-se no anexo *X*.

Conforme mostra o quadro nº 26, os alunos, maioritariamente (76.19%), consideraram que o seu comportamento na disciplina onde decorreu a intervenção melhorou após a sua realização.

Quadro 26: Apreciação do próprio comportamento após a intervenção

(n=21)		
Categorias	f	%
Melhor	16	76.19
Pior	1	4.76
Igual	4	19.04
Total global	21	99.99

Relativamente à apreciação da evolução do comportamento da turma (vide quadro nº 27) na disciplina onde decorreu a intervenção, verifica-se que a categoria *melhor* foi claramente a mais representada. Comparando os dados inseridos neste quadro com os do

quadro anterior constata-se que os alunos fizeram uma apreciação mais positiva da evolução do seu próprio comportamento do que da evolução do comportamento da turma a que pertenciam.

Quadro 27: Apreciação do comportamento da turma após a intervenção

(n=21)		
Categorias	f	%
Melhor	10	47.61
Pior	5	23.80
Igual	6	28.57
Total global	21	99.98

Quanto às razões para explicar a existência de evolução no seu próprio comportamento, a que recolheu um maior número de opiniões dos alunos refere-se, como se pode observar pelos dados insertos no quadro nº 28, a mudanças ocorridas no comportamento dos professores.

Quadro 28: Razões apontadas pelos alunos como tendo estado na base de mudanças positivas no seu comportamento

(n=16)		
Categorias/sub-categorias	f	%
Não sabe	4	25
Pressão dos pais	2	12.5
Motivação para passar de ano	3	18.75
Mudanças no comportamento do professor:		
- na capacidade de afirmação;	1	(6.25)
- no uso da testemunhação	3	(18.75)
- nas restrições ao comportamento indisciplinado.	3	(18.75)
	7	43.75
Total global	16	100

Por seu turno, no que diz respeito às razões que teriam estado na base da inexistência de mudanças no seu próprio comportamento, a maioria dos alunos que perfilharam esta opinião (vide quadro nº 29), não souberam (ou não quiseram!) explicitá-las. Quanto ao aluno que fez atribuição de causa, surpreendentemente para nós, apontou para a ideia da estabilidade temporal do seu comportamento.

Quadro 29: Razões apontadas pelos alunos para explicar a inexistência de mudanças no seu próprio comportamento

(n=4)		
Categorias	F	%
Não sabe	3	75
Estabilidade e permanência do seu comportamento	1	25
Total global	4	100

Relativamente ao único aluno (da turma de *P6* do oitavo ano) que considerou ter havido alterações negativas no seu próprio comportamento, a sua atribuição de causa para este facto foi externa e com uma dimensão claramente conflitual em relação à professora: “Porque a professora é chata como era dantes e eu faço o que fazia dantes, chateio-a mais ainda”. Curiosamente, o comportamento de indisciplina deste aluno apresentou, na fase de intervenção um decréscimo na sua frequência, contrastando, por isso, o seu discurso com a realidade observada, o que deixa entender que a sua resposta situa-se no campo da contra-cultura escolar em que ser pior na escola é valorizado.

Quanto às razões apontadas para explicar a existência de mudanças positivas na turma de pertença, a maioria dos alunos apontou, como se pode observar no quadro nº 30, para mudanças eventualmente ocorridas no comportamento dos professores.

Quadro 30: Razões apontadas pelos alunos como tendo estado na base de mudanças positivas no comportamento da turma de pertença

(n=10)		
Categorias/sub-categorias	F	%
Não sabe	3	30
Motivação para passar de ano	1	10
Mudanças no comportamento do professor:		
- na capacidade de afirmação;	3	(30)
- na vigilância do comportamento dos alunos	1	(10)
- nas restrições ao comportamento indisciplinado.	2	(20)
	6	60
Total global	10	100

No que diz respeito às razões apontadas para explicar o suposto agravamento do comportamento da turma, as respostas dadas pelos três alunos que fizeram atribuições causais, reenviam, como se pode constatar pela leitura do quadro nº 31, para aspectos de índole personalístico (necessidade de afirmação e mau aproveitamento) e de insucesso escolar dos colegas, que são, curiosamente, respostas típicas de outros agentes da comunidade educativa.

Quadro 31: Razões apontadas pelos alunos para explicar o agravamento do comportamento da turma de pertença

(n=5)		
Categorias	F	%
Não sabe	2	40
Mau aproveitamento escolar dos colegas	1	20
Necessidade de afirmação dos colegas	1	20
Mau carácter dos colegas	1	20
Total global	5	100

Relativamente às razões apontadas para explicar a inexistência de mudanças da turma de pertença, ao alunos que perfilharam esta opinião, maioritariamente (como se observa no quadro nº 32), não souberam explicitá-las. Saliente-se a resposta dada pelo único aluno que fez atribuição de causa, a qual faz depender eventuais mudanças no comportamento da turma a mudanças no comportamento da professora da disciplina onde decorreu a intervenção.

Quadro 32: Razões apontadas pelos alunos para explicar a inexistência de mudanças no comportamento da turma de pertença

(n=6)		
Categorias	F	%
Não sabe	5	83.33
Inexistência de mudanças no comportamento do professor	1	16.66
Total global	6	99.99

Em *súmula*, a análise aos dados de opinião revela que os alunos fizeram uma apreciação mais favorável da evolução do seu próprio comportamento do que do da sua turma na disciplina onde foi realizada a intervenção. Apesar desta posição menos favorável relativamente ao comportamento da turma, a categoria mais representada nas respostas dos alunos foi a categoria *melhor*. A informação obtida permitiu também concluir que, quer em

relação à evolução do seu próprio comportamento quer em relação à evolução da turma de pertença, o motivo que obteve mais destaque nas respostas dos alunos para a justificar diz respeito a mudanças no comportamento dos professores que participaram na acção de formação. Este facto deixa entender que os alunos, tendo ou não dado conta da participação dos seus professores nesta acção de formação e dos objectivos nela perseguidos, se aperceberam das alterações introduzidas na actuação disciplinar dos seus professores. Ou seja, neste particular, tratam-se de elementos de opinião indicativos, por um lado, de que os alunos estão constantemente a avaliar o desempenho dos seus professores, e por outro, que as intervenções não ajudaram ou ajudaram pouco (reforçando assim a hipótese colocada por nós no ponto anterior) a promover a interiorização das regulações associadas ao comportamento disciplinado. ↵

3 - Razões explicativas dos efeitos da formação

Para além da apresentação e análise dos dados relativos aos efeitos das acções de formação sobre as competências de disciplinação dos professores e sobre o comportamento dos alunos, importa reflectir sobre quais os factores que poderão explicar estes efeitos, em especial os que se referem, à fase de seguimento. É o que procuraremos fazer neste ponto do trabalho. Para elaborar esta síntese interpretativa retomam-se alguns dos dados de análise anteriormente apresentados e que serão complementados com alguns dados de opinião das professoras obtidos após as observações realizadas na fase de seguimento.

3. 1. – Porque é que se obtiveram estes resultados?

Identificam-se dois tipos de respostas. Uma diz respeito às razões subjacentes ao sucesso das intervenções formativas realizadas, entendendo-se sucesso como a obtenção, no período de seguimento, de resultados (referentes às estratégias de disciplinação dos professores e ao comportamento dos alunos) que se inscrevam em pelo menos uma das seguintes situações: se situem (como foram os resultados verificados nas aulas de P4, P5 e P6), num patamar próximo ou evidenciem uma melhoria relativamente aos obtidos durante ou

imediatamente após o período de intervenção¹⁹². A outra diz respeito às razões que estão ou possam estar na base da existência de reversão relativamente às referidas condutas dos professores e dos alunos no mesmo período (de seguimento) . Estão neste caso os resultados referentes às aulas de P1, P2 ¹⁹³ .

3. 1. 1. - Factores justificativos do sucesso

A não reversão verificada relativamente aos resultados provenientes dos três professores atrás referidos, sendo em si um facto bastante relevante, mais relevante se torna se tiver em conta que estes professores, à semelhança, de resto, com o que aconteceu com os outros dois, possuíam à data da fase de pré-teste um conjunto de conceptualizações face ao fenómeno da indisciplina (atribuições causais internas e externas, predominantemente incontroláveis; e defesa de estratégias, em nosso entender, pouco adequadas), dando, aparentemente lugar a poucas expectativas de êxito sobre a intervenção a realizar. Daí que os resultados positivos alcançados só foram possíveis, em nossa opinião, por um conjunto de factores que importa sublinhar.

Desde logo, pelas necessidades de formação dos professores participantes nestas acções e pela consequente relevância que representou para si o desencadeamento deste tipo de intervenções. Tratava-se de professores (mesmo os outros dois onde se verificaram resultados menos positivos) que antes da realização de cada um destes programas de supervisão tinham verbalizado sentir imensas dificuldades em matéria de actuação disciplinar, encontrando neles um instrumento susceptível de lhes trazer algumas respostas para as suas necessidades

Outro possível factor explicativo prende-se com a natureza das competências a implementar na aula e com o próprio processo de formação seguido para dar resposta a estas necessidades.

¹⁹² Convém ter presente que os dados referentes aos efeitos da intervenção nas estratégias de disciplinação dos professores foram obtidos ao longo da etapa de experimentação e os que dizem respeito ao impacto no comportamento dos alunos foram recolhidos depois da intervenção ter ocorrido.

¹⁹³ Inicialmente considerámos os resultados obtidos nas aulas de P3 como apontando para a ideia de reversão (embora em menor grau do que em relação a P1 e a P2), tendo, inclusivé, sido por nós elaborado um guião de entrevista específico para esta professora (vide anexo IX). No entanto, inesperadamente, para nós, a professora teve uma interpretação diferente do que se passou nas suas aulas, considerando, ao invés, que a sua evolução e a dos alunos prosseguira entre o final da intervenção e a avaliação de *follow-up*, pelo que não considerámos nesta análise os dados referentes a esta conversa.

Quanto ao primeiro aspecto cumpre relevar o facto de se tratarem de competências familiares e intimamente ligadas à praxis docente. Eles próprios (P3, P4, P5, P6) tinham essa noção ao afirmarem que a introdução destas estratégias não implicava uma alteração substancial das suas práticas nem requeria um esforço acrescido.

Quanto às razões que se prendem com as características do processo de formação, o factor tempo, conforme foi evidenciado anteriormente, não pode deixar de ser salientado, o que está, de resto, de acordo com as opiniões manifestadas pelos próprios professores.

Com efeito, há um reconhecimento de que o factor tempo permitiu *"(...) um apoio mais continuado e adequado à especificidade dos problemas" (P4)*, possibilitou *"(...) o esclarecimento de dúvidas (...), que dificilmente seria conseguido noutras condições" (P5)* e suscitou *" (...) mais interesse porque deixou espaço para várias actividades: informação teórica, acção, observação e acima de tudo, de reflexão" (P6)*. Ou seja, implicitamente, e na linha de autores consagrados na área das formação de professores, como Day (1999), consideram, que só com tempo e não com acções de curta duração é que poderão ser preenchidas as necessidades práticas, motivacionais e intelectuais que estão na origem da adesão dos professores às iniciativas de carácter formativo.

Dentro ainda das características do processo de formação que poderão justificar o êxito obtido, outro aspecto a salientar refere-se à frequência e à qualidade do apoio prestado no processo de formação¹⁹⁴. Todos os professores consideram que o apoio foi adequado, apoio esse que se caracterizou nas suas palavras por:

- proporcionar o aprofundamento de conceitos e de procedimentos em matéria de actuação disciplinar: *"A metodologia empregue foi correcta (...) houve um apoio permanente e muito forte da sua parte que dava pistas (ler outros textos), sugestões, nos encontros depois das observações, para aprofundar conhecimentos, e também fazia-nos encontrar os melhores caminhos sem nos dizer: faz assim desta maneira" (P4)*; *" (...) a orientação foi adequada com transmissão de conhecimentos que, via-se, você dominava bem,, mas também eram as atitudes nos encontros, a disponibilidade total para aconselhar o texto a ler que podia esclarecer a aplicação de um procedimento novo" (P6)*;
- gerar confiança em situações de grande insegurança: *"Não era fácil pôr em prática estratégias que, apesar de serem fáceis de aplicar, sem o apoio, o estímulo, a palavra amiga,*

¹⁹⁴ Não fica bem dizer isto, mas não nos podemos furtar a esta conclusão pela análise das respostas dos professores.

difficilmente me arriscaria porque tinha medo de falhar” (P4); “Foi positivo não ter havido pressões (...), isso e a confiança que me foi transmitida, o apoio sereno e tranquilo levaram-me a pôr em prática algo que desejava muito fazer mas em que me sentia insegura” (P5); ““o apoio foi fundamental para sair do pessimismo em que me encontrava e aplicar as novas estratégias” (P6);

- animar à independência, mesmo quando as professoras reconheciam ter havido alguma directividade por parte do formador: *“(...) tive uma impressão muito positiva da formação, do apoio que me foi prestado, que me fez passar de uma situação de total insegurança (...) de dependência inicial do que você dizia,, que seguia à risca para não errar, para uma situação em que aplicava por mim, tornava minhas, criava, coisas que, de certo modo, vinham de fora” (P5); “Dentro dos condicionalismos pude pôr em prática (com o apoio forte, no começo e até com algumas directivas fortes do formador que foi preciso devido à minha pouca habilidade nestes campos, depois mais diluído, porque quer o José António quer eu própria assim o desejávamos) os procedimentos que eu adaptei às minhas características e que não segui rigidamente” (P6);*

Estas características do processo de formação sublinhadas pelas opiniões das professoras perpassam também nas notas do formador:

“As professoras P5 e P6 tiveram de início uma atitude que oscilou entre o cepticismo, a ansiedade e a expectância. Gradualmente passaram a estar mais confiantes na capacidade deste processo de formação para as ajudar a colmatar algumas das suas necessidades, ao mesmo tempo que foram evidenciando mais autonomia na implementação das estratégias de disciplinação e um interesse crescente e uma necessidade grande no aprofundamento das temáticas abordadas na primeira fase do processo de formação”.

“Apesar desta acção de formação ter correspondido a necessidades sentidas pelas professoras (P5 e P6), o seu envolvimento, o seu compromisso para mudar, e a confiança em mim não foram dados líquidos no início do processo de supervisão. Foi necessário conduzi-lo com pinças, com muito cuidado, com muito estímulo para que as condutas defensivas das formandas se fossem gradualmente diluindo e dessem lugar a uma maior confiança que pode ser ilustrada pelo facto de, ao longo das sessões, falarem cada vez mais de si mesmas de uma maneira pessoal, de aceitarem fazer treinos de assertividade sem se preocuparem com o ridículo que antes as preocupava”.

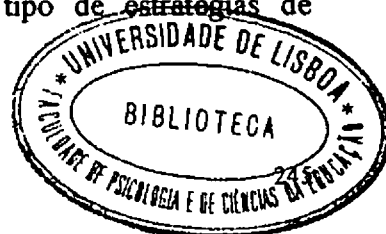
Outro dos aspectos salientados pelas três professoras, também em relação ao processo de formação, foi o desvanecimento e a passagem gradual de uma supervisão mais estrita e mais frequente a uma supervisão mais intermitente como o ilustra lapidarmente as seguintes afirmações: *“(...) acho importante que a formação (...) não tivesse como não teve um termo calendarizado. Depois de eu começar a implementar as últimas estratégias combinadas e de se ter feito a habitual reflexão*

sobre o modo como eu as estava a pôr em prática, durante algum tempo, (...) sempre que achei necessário (e isso estava previsto que assim fosse) recorri ao apoio do formador, até que deixei de o fazer porque já me sentia à vontade" (P6).

Já não no plano das características do processo de formação e do seu contributo para a manutenção das aquisições no período de seguimento, dois outros factores explicativos, também presentes nas opiniões emitidas pelas professoras, são de sublinhar:

- a relação entre a tomada de consciência dos efeitos benéficos do uso de novas estratégias sobre o comportamento dos alunos e a motivação para prosseguir, de forma independente, a sua utilização: "(...) o ver que a aplicação destas formas pedagógicas mexia positivamente com os alunos, com a sua forma de estar e comigo mesma deu-me mais alento para as continuar a pôr em prática ao longo deste tempo depois de ter acabado a acção" (P4); "(...) talvez outra razão para eu não ter deixado de utilizar estas estratégias foi ter-me apercebido que elas funcionavam, que me ajudavam e faziam com que os alunos passassem a ter outro comportamento. Mesmo sem o seu apoio, que era positivo e que me dava ânimo continuei a fazer o que fazia porque isso me era gratificante vendo as mudanças nos alunos" (P6). Estas últimas afirmações são bastante interessantes do ponto de vista dos processos motivacionais activados no decurso dos programas de formação com características supervisivas, porquanto não pondo em causa o contributo, atrás referido, do "desmame" progressivo do apoio do formador na manutenção das aquisições feitas no período da intervenção, deixam, no entanto, entender que a retirada desse apoio se não for acompanhada pela introdução de factores que dêem respaldo emocional e compensação afectiva (no caso vertente derivados do feedback relativo aos comportamento dos alunos) pode obstacularizar a adopção das inovações.
- Uma maior auto-vigilância, que se traduziu no facto das professoras terem passado, como atrás se referiu, a prestar mais atenção à sua própria actuação em sala de aula, inibindo, deste modo, o reaparecimento das componentes menos desejáveis das suas estratégias habituais de disciplinação.

Em súmula, a facilidade de apropriação permitida pelo tipo de estratégias de



disciplinação em jogo nestas acções formativas, as características da supervisão prosseguida (prolongada no tempo, frequência e qualidade do apoio, gradual atenuação do processo supervisoivo), o “apport” motivacional trazido pela observação da eficácia das estratégias postas em prática, o hábito de auto-vigilância, foram factores que, salvaguardada a devida reserva em relação a conclusões provenientes deste tipo de dados, criaram as condições para o desenvolvimento, por parte das formandas, de expectativas no sentido de uma maior controlabilidade¹⁹⁵ e (também por este último motivo) para uma mudança sustentada das suas estratégias de disciplinação.

3. 1. 2. Factores justificativos da reversão

Em rigor a reversão encontrada não foi um insucesso porque se comparados os resultados obtidos durante o período de seguimento, nas aulas de P1 e de P2, com os do período de pré-teste, houve, como foi referido aquando da apresentação dos resultados de natureza quantitativa, uma melhoria substancial quer no tocante às estratégias de disciplinação dos professores quer no que diz respeito aos comportamentos de indisciplina dos alunos. Importa, no entanto, procurar entender porque é que a reversão ocorreu e porque é que foi mais nítida em relação a algumas estratégias de disciplinação dos professores do que outras.

Um olhar atento sobre o quadros nº 3 retém uma evidência ineclipsável, qual seja a de que, no caso destes dois professores, que foram os que apresentaram uma reversão mais acentuada, a fase de experimentação foi substancialmente menor (num caso 8 semanas, noutra 9 semanas) do que nos outros quatro casos, o que demonstra, que o factor tempo teve, neste particular, uma influência não menosprezável. Essa influência decorreu, fundamentalmente, da realização de menos ciclos de supervisão, cruciais quando se trata da consolidação de competências complexas, como a monitorização do comportamento dos alunos, aquela que, no caso dos dois professores, foi onde se verificou uma regressão mais acentuada.

Com efeito, se em relação a estratégias como *Espera que se estabeleça ordem para iniciar a primeira actividade* iniciar as aulas, a sua implementação adequada depende, sobretudo, do facto de se estar motivado, desperto e alerta para a necessidade de a pôr em prática, não sendo

¹⁹⁵ Traduzida na modificação (embora mitigada, como atrás foi referido) das crenças das professoras, que se constatou na entrevista realizada após a intervenção, em relação às causas e à forma de combater a indisciplina.

decisivo um acompanhamento estreito e demorado por parte de alguém com tarefas supervisivas, já no que diz respeito à monitorização do comportamento dos alunos, esse acompanhamento é fundamental porque se trata de uma competência que requer, por um lado, grande rapidez no processamento da informação de modo a que os professores possam “intuir” a proximidade de comportamentos inadequados e, por outro, o desenvolvimento de recursos de comunicação para poderem intervir com prontidão e de forma discreta de modo a evitarem quebras no ritmo da aula.

A variável tempo é importante, porque só com tempo é que se poderá dar o apoio necessário para ser trabalhada a capacidade de observação dos professores face, por exemplo, aos preditores dos comportamentos inadequados dos alunos, o que não significa manter o professor num estado de alerta tenso e esgotante face a tudo o que fazem e dizem os alunos, mas ajudá-lo a discriminar o que é ou não importante, o que pode (e.g., aumento pouco perceptível de risos, de conversas clandestinas num sector da aula) ou não (e.g., comportamentos auto-centrados) pressagiar níveis elevados de disrupção e exigir, por isso, uma intervenção oportuna e discreta da sua parte.

Só com tempo é que se poderá encorajar o professor a desenvolver a sua capacidade de auto-vigilância face às suas próprias condutas de actuação, nomeadamente, em relação ao grau de prontidão e de discricção das suas intervenções.

Só com tempo é que poderá haver condições para ensaiar e pôr em prática uma actuação disciplinar discreta, e para se reflectir a seguir sobre a validade do que se fez e do modo como se fez: o contacto visual tímido, agressivo ou assertivo; a postura relaxada ou demasiado rígida, denotando nervosismo; o espaço corporal adequado ou não (e.g., deslocações pela sala para não permanecer demasiado longe dos alunos e do lugar onde se prevêm os problemas).

Sendo por todos estes motivos o tempo uma variável fundamental nos processos formativos, curiosamente, quando inquiridos, sobre as razões dos resultados obtidos no período da intervenção e no período de seguimento, nenhum professor lhe fez quaisquer referências, contrariamente ao que tinha acontecido no sub-grupo onde não se verificou reversão, nem fez qualquer alusão a outros factores como a qualidade do apoio durante o processo de supervisão ou o desenvolvimento de capacidades pedagógicas de observação do comportamento dos alunos e do seu próprio comportamento, que, conforme se sublinhou anteriormente, não são menosprezáveis do ponto de vista do domínio de competências complexas como as que estão ligadas à monitorização do comportamento dos alunos.

Não abordando estes tópicos, os dois professores, unanimemente, apontaram que os ganhos obtidos durante a fase de experimentação se deveram ao interesse e motivação inicial suscitadas pela temática da acção de formação: *"Inicialmente interessei-me bastante porque era um tema que eu pensava respondia ao problema dos meus alunos e isso talvez explique os primeiros resultados"* (P1); *"No princípio estava motivado (...) porque as minhas necessidades eram tantas, os alunos tão difíceis que qualquer coisa neste campo só me poderia ajudar, como ajudou"* (P2).

Todavia essa motivação perdeu-se, não por terem verbalizado falhas no apoio, mas, paradoxalmente, por sentirem que apesar dos resultados se deverem à sua acção, como o esforço dispendido não correspondia aos resultados que esperavam obter desistiram de tentar pôr em prática, de forma persistente, o que tinham adquirido: *"(...) com as estratégias que pus em prática, com o esforço que fiz, eles, de facto, melhoraram alguma coisa, mas não tanto como esperava e por isso talvez me tenha empenhado menos"* (P1); *"Não há dúvida que trabalhei bastante no período em que as minhas aulas foram observadas, fiz uma grande tentativa e notei que os alunos (nem todos) se portavam melhor, estavam mais atentos, mas o trabalho feito não teve correspondência com o que esperava"* (P2).

Este facto levou num caso a uma atitude de resignação - *"é muito difícil eles mudarem faça-se o que se fizer"* (P2)- e, noutro, a um sentimento de ter sido alvo de um logro porque pensava que os alunos com novas estratégias iam adquirir a auto-disciplina e a atitude facilitadoras da consecução dos propósitos inerentes à actividade lectiva, sem implicar mais esforço da sua parte: *"(...) esperava que os alunos adquirissem o sentimento de disciplina, de não ter de andar em cima deles para se portarem bem, de estar sempre vigilante, de ter que me esforçar mais ainda do que antes. Era o que eu esperava e não estava a acontecer"* (P1).

Ou seja, para explicar a reversão os professores fazem um conjunto de atribuições causais externas incontroláveis: os alunos e as suas características, a natureza da formação que não permitiu uma relação custo-benefício aceitável e não correspondeu exactamente às expectativas.

Referem também, em consequência desta algo frustrada experiência formativa um sentimento de desorientação e de alienação: *"(...) passei a desacreditar de resolver o problema. Eles não mudam ou pouco mudam. Os objectivos da acção eram para nós mudarmos, mas quem tem de mudar, principalmente, são eles, mas mudarem eles nos tempos que correm!?"* (P2); *"(...) tínhamos combinado que o processo de formação acabaria quando não sentisse necessidade, mas agora digo que parei porque entendi que os alunos não se responsabilizavam pelos seus comportamentos, embora procure ainda hoje estar atento a certas formas que vivi na formação o que eu queria era que eles se responsabilizassem e isso duvido que alguma formação me dê"*.

Curiosamente, estes professores desejavam uma formação que atendessemos mais aos aspectos da auto-disciplina, que lhes apareceu como a solução salvífica mas inatingível,

porque havia o sentimento difuso de que algo se perdera, e que a época que se atravessava era a época do **paradigma perdido da disciplina**: "(...)Eu queria ter aprendido como levá-los a assumirem um comportamento correcto, sem ter que andar sempre em cima deles (...), mas é difícil eles mudarem porque agora não há regras. Nas famílias com mais dificuldades não é para admirar, mas em famílias boas (...), deixam-nos fazer tudo para os meninos não ficarem descontentes e depois quem paga a factura são os professores" (P1); "(...) nós é que temos de os disciplinar quando eles já deviam vir disciplinados para cá, com as normas interiorizadas. Antigamente nós quando éramos alunos não dávamos aos professores o trabalho que estes hoje dão. Antes quando acontecia alguma coisa na aula a culpa era dos alunos. Hoje é ao contrário. Tiraram-nos a autoridade. É um favor que se lhe faz a alguns ensiná-los, e eles não reconhecem, nem eles nem os pais.(...) A acção de formação teve aspectos positivos mas partia dessa ideia, situou-se mais nos comportamentos dos professores do que nos dos alunos e isso nunca poderia levá-los por eles a tornarem-se mais disciplinados, que era isso que eu procurava para acabar com os problemas na turma. É incompreensível que seja só eu a ter de tomar iniciativas, de me esforçar, de mudar as minhas estratégias e eles a não fazerem nenhum esforço" (P2)

Apesar destas afirmações poderem ser interpretadas com uma atitude de desresponsabilização face às incidências da gestão da aula e da condução do processo de disciplinação ou como uma confissão de resistência ao desconforto provocado pela mudança de algumas práticas mais rotineiras, elas não deixam de interpelar pertinentemente o tipo de formação desencadeada no tocante à promoção da auto-disciplina dos alunos, que foi, certamente, assumimo-lo, uma das suas principais lacunas, porque demasiado influenciada pela corrente da "classroom management", que não dá especial relevância a objectivos desta natureza.

Em síntese, se a análise aos motivos que poderão explicar a não reversão, no período de seguimento, dos ganhos obtidos com as intervenções formativas, permite perceber quais os factores (sobretudo de natureza estrutural), que podem otimizar a aplicação do modelo proposto tendo em vista a adopção da inovação; a análise aos motivos que terão estado na origem da reversão, apontando, mais uma vez, para a importância de um factor de índole estrutural -o factor tempo- no desenvolvimento, por parte dos formandos, de atitudes e de comportamentos congruentes com as exigências da inovação, acaba por introduzir um elemento novo que põe em causa o próprio modelo seguido nestas acções de formação. Ou seja, esta análise mostra que o modelo adoptado nestas práticas formativo/supervisivas, não tanto ao nível da sua estrutura e ao modo como foi implementado, mas, fundamentalmente, no que diz respeito à natureza e ao conteúdo das estratégias de disciplinação que propõe, tem

limitações pois, apesar da familiaridade que os professores possam ter em relação a este tipo de estratégias e da facilidade na sua apropriação, ele ignora que pode haver uma variedade de formulações válidas nesta matéria, para além das que estão presentes na abordagem da “classroom management”, que respondam de forma mais adequada, em termos práticos e motivacionais, às necessidades de alguns professores.

4 - Resultados da avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais da intervenção

Os seis planos experimentais de caso único, ora em análise, não resultaram de uma intervenção realizada num plano sincrónico. Dois tiveram lugar no ano lectivo de 1996-97 e quatro no ano lectivo de 1997-98. Embora prosseguissem os mesmos objectivos, os dois últimos (com P5 e com P6) procuraram também responder a uma questão que emergiu nos contactos informais por mim mantidos com professores de outras disciplinas que não tinham beneficiado da acção de formação em que participaram P1, P2, P3 e P4.

Alguns daqueles professores estavam algo cépticos com os resultados que se verificaram nessas intervenções formativas, por entenderem que os alunos nas suas aulas continuavam a ter um comportamento idêntico ou ainda mais disruptivo do que o que manifestavam antes. A questão aludia, portanto, ao grau de transferência, para essas disciplinas, das mudanças positivas verificadas no comportamento dos alunos cujos professores tinham estado envolvidos nas acções de formação.

Questão aparentemente desprovida de interesse, porque desde a revolução behaviorista é um dado adquirido, nas ciências sociais e humanas, que a especificidade situacional tem um papel determinante no desencadeamento do comportamento das pessoas e por extensão do comportamento dos alunos; mas uma questão, ainda assim, não menosprezável se se pensar na possibilidade de que sendo adquiridas pelos alunos condutas adequadas numa determinada disciplina, elas, uma vez adquiridas, poderão ser em si mesmas intrinsecamente reforçantes (para utilizar uma linguagem da referida corrente behaviorista), levando à projecção dos efeitos da intervenção para outros contextos.

Nesse sentido e para testar esta hipótese, nas intervenções com P5 e P6, foram feitas 4 observações por cada fase -antes, no final da intervenção e na fase de seguimento- em três disciplinas para além daquela onde se tinha verificado a intervenção, respectivamente, em Matemática, C.Natureza e História e Geografia de Portugal, no caso dos alunos de P5 (6º

ano), e em Matemática, C. da Natureza e História, no caso dos alunos de P6 (8º ano).

Considerando, os resultados referentes a este conjunto de observações, verifica-se, como se pode constatar pelo dados insertos nos quadros apresentados no anexo XX, que houve, em relação à turma do sexto ano (turma de P5), um aumento na frequência dos comportamentos de indisciplina ao longo das três fases de observação, nas disciplinas de Matemática e de História e Geografia de Portugal e de uma redução na disciplina de C. da Natureza. Em relação à turma do oitavo ano (turma de P6), verifica-se pela leitura dos quadros insertos no referido anexo que houve um incremento nos comportamentos de indisciplina nas disciplinas de Matemática e de C. da Natureza, e uma redução na disciplina de História. Sublinhe-se, que, quer no que diz respeito às disciplinas onde se verificou um aumento na frequência dos comportamentos de indisciplina quer no que diz respeito às disciplinas onde se verificou uma redução, os dados não apontam para uma relação *significativa* entre a distribuição de comportamentos relativamente aos diferentes períodos de observação em confronto.

Poder-se-ia interpretar os resultados obtidos nas disciplinas do C. Natureza, do sexto ano, e de História do oitavo, como sendo reveladores de que tinha havido transferência transsituacional dos efeitos da formação. Todavia, tal não aconteceu, desde logo porque os resultados referentes ao comportamento dos alunos na fase de pré-teste nas aulas destas duas disciplinas não divergem substancialmente dos obtidos nas duas fases subsequentes, contrariamente ao que ocorreu com os resultados obtidos nas aulas de P5 e de P6; mas também porque (e embora sem o rigor de uma observação sistemática) os dados de natureza qualitativa obtidos sobre as estratégias de disciplinação e de gestão da aula dos professores daquelas duas disciplinas, apresentavam, de acordo com as notas que tomámos, um estilo de disciplinação e de gestão da aula que se aproximava daquele que se tinha pretendido ajudar a desenvolver nos professores participantes nas acções de formação: vigiavam o comportamento dos alunos desde o início da aula e intervinham com alguma prontidão logo que vislumbrassem o mais pequeno indício de perturbação, um e outro empregavam com razoável eficácia a sobreposição e a testemunhação, procuravam não permitir (nem sempre com sucesso) respostas em coro nem perdas desnecessárias de tempo, davam tempo suficiente para que fossem realizadas as actividades de fecho da lição, não deixavam que o intervalo de tempo entre o fim efectivo da aula e a saída autorizada dos alunos fosse demasiado dilatado.

A menor indisciplina verificada nas aulas destes professores, com registos para o comportamento dos alunos que não andam muito longe dos observados nas fases de pós-teste e de seguimento nas aulas dos professores da mesma turma que se tinham envolvido na intervenção formativa, deverá ser, assim, interpretada à luz da existência de estímulos comuns (a afinidade das estratégias dos professores) que estabeleciam a possibilidade para a ocorrência do mesmo tipo de comportamento dos seus alunos em disciplinas diferentes.

Em síntese, com base neste conjunto de resultados e da leitura que deles foi feita, pode-se afirmar que os efeitos benéficos ao nível do comportamento dos alunos verificados na situação experimental não se projectaram para outros contextos, o que significa que as formas de regulação do comportamento dos alunos utilizadas pelas duas professoras que estiveram envolvidas nas acções de formação não permitiu aos alunos construírem um padrão comportamental de disciplina descontextualizado, que lhes permitisse manter e generalizar para outras situações um fluxo equilibrado de comportamento. Ou seja, estes resultados suportam a ideia de que as estratégias da “classroom management” (embora válidas para a prevenção no curto termo da indisciplina) não permitem lograr mudanças profundas, duradouras e, por, conseguinte, mais significativas no comportamento dos alunos.

Mesmo assim, não deixa de ser uma questão em aberto e um desafio para a investigação encontrar estratégias adequadas que possam ser postas ao serviço da formação para fomentar activamente esse tipo de mudanças comportamentais.

Trata-se de um desafio deveras interessante até porque, como atrás foi evidenciado, nem todos os professores podem estar receptivos aos mesmos modos de gestão da aula e de regulação do comportamento dos alunos e também porque não se dispõe ainda, parafraseando Perrenoud (op. cit.: 149), “de uma teoria unificada e válida sobre o comportamento humano, a aprendizagem, as interacções didácticas, a qual nos permitiria elaborar uma óptima forma de ensinar”. Deste modo os estudos que se seguem procuram dar resposta a este desafio no pressuposto de que a natureza aberta e complexa das competências de ensino e de disciplinação significa que pode haver uma variedade de formulações válidas dessas mesmas competências. Nos projectos de investigação que se seguem iremos dar conta dos passos por nós seguidos tendo em vista alargar as perspectivas preventivas da indisciplina, experimentando outros modelos teóricos, outros conhecimentos, outras áreas de interesse, para tentar perceber por onde se pode ir, visando a consecução deste desideratum.

PARTE IV – SEGUNDO CONJUNTO DE ESTUDOS

DA DISCIPLINA IMPOSTA À DISCIPLINA ASSUMIDA: UM PROGRAMA PARA A PROMOÇÃO DE MUDANÇAS PERSISTENTES NO COMPORTAMENTO DE ALUNOS CONSIDERADOS INDISCIPLINADOS

CAPÍTULO I – OBJECTO DE ESTUDO

Introdução

Este estudo partiu inicialmente da minha reflexão sobre dados empíricos observados e experimentados formal e informalmente, de cujos resultados se deu conta em capítulos anteriores, especialmente em relação aos que se referem ao conjunto de estudos apresentados na parte III desta monografia. Dos resultados desses estudos, em que fundamentalmente se pôs em prática um conjunto de técnicas de organização da aula que os trabalhos sobre a análise da aula e do ensino mostraram estar fortemente relacionados com os comportamentos de disciplina dos alunos, sublinhamos os seguintes aspectos:

- - O uso deste tipo de estratégias fazia baixar significativamente a indisciplina dos alunos na sala de aula, se aplicadas sistematicamente e de forma consistente;
- - Os seus efeitos não eram duradouros, entrando em declínio quando não se punham em prática de forma persistente e continuada esse tipo de estratégias ;
- - As mudanças de comportamento ocorridas numa determinada disciplina com alguns alunos duma turma não eram generalizáveis a outras disciplinas, mostrando serem meramente situacionais.

Na reflexão que se seguiu após a constatação destes dados, que reenviam para dois problemas - a estabilidade temporal e a consistência transsituacional das mudanças comportamentais-, procurei encontrar respostas para eles. A explicação que me parece mais consistente tem a ver com a localização do controle, devendo-se as melhorias no comportamento, essencialmente, a circunstâncias externas, ou seja, ao papel dominante do professor no controle do comportamento, o que impediria o aluno de sentir a necessidade de o regular de forma autónoma e auto-dirigida. Noutras palavras, para que esta forma de regulação possa ocorrer é necessário transferir uma parte do controle exercido pelo professor (controle externo) para o próprio aluno (controle interno ou autocontrole), de modo a não só tornar menos reversíveis as mudanças comportamentais, mas também possibilitar que essas mudanças tenham um alcance projectivo, o que significa que os seus efeitos devem poder ir para além do contexto da

relação pedagógica existente numa determinada disciplina, transferindo-se aos contextos relacionais de outras disciplinas e poder, além disso, perdurar no tempo. Não se está a falar de uma forma de controle repressiva, mas sim na acepção rottereana (1966) de controle, ou seja, de um sentimento de responsabilidade pessoal pela emissão e direcção dos comportamentos que permita, como escrevi no ponto 6 do primeiro capítulo da primeira parte deste trabalho, que os alunos dirijam a sua energia para objectivos de aprendizagem e não contra os professores, colegas ou contra si mesmos. Como também escrevi nessa oportunidade, o que é necessário é que os alunos possam ter um comportamento menos orientado por factores extrínsecos e menos regido por critérios mal assumidos por si, passando a orientar-se por critérios surgidos na sua própria consciência moral.

Decorre destas considerações a necessidade do foco da intervenção sobre o problema de indisciplina ser de um tipo diferente daquele que habitualmente se considera. Terá de ser uma intervenção que, para responder aos dois problemas atrás enunciados (manutenção e generalização das mudanças comportamentais) deverá procurar desenvolver a auto-regulação comportamental dos alunos, o que passa, na minha opinião, por deliberadamente serem introduzidas algumas mudanças em pontos-chave das experiências educativas proporcionadas pela instituição escolar aos alunos, sem que isso signifique rupturas decisivas no *curriculum* escolar ou mudanças profundas nas práticas dos professores.

Tarefa desafiante, sem dúvida, mas possível, porque não há nada de natural nos cenários pedagógicos. Estes espaços são construídos socialmente: são socialmente gerados e podem, por isso, ser socialmente mudados. Alinhando com as posições da abordagem sócio-cultural vygotskyana acredito que a passagem da regulação pelo outro para a regulação pelo próprio é facilitada pela qualidade das mediações dos outros significativos, em especial quando, no espaço escolar, um adulto promove conscientemente a tomada da função reguladora pelos alunos e é capaz de criar um nível de "intersubjectividade" (Wertsch, 1984: 13) no qual os alunos considerados indisciplinados compartilhem os objectivos e critérios comportamentais desse adulto.

Acredito, também, na esteira dos autores da teoria da auto-determinação, que essa intervenção deverá dirigir-se a algo mais global, mais geral que o comportamento em si: concretamente aos processos de índole afectivo e cognitivos que o determinam. Terá também de ser uma intervenção que dê prioridade à motivação interna e a uma

maior participação e responsabilização dos alunos pelo seu próprio comportamento, porque, conforme referi anteriormente fazendo eco das posições de vários autores (Gordon, 1974; Glasser, 1973; 1990; Arends, 1995; Curwin e Mendler, 1987; Cooper, 1996) e da investigação empírica (Rutter et al., 1979; Reynolds e Sullivan, 1979; Mortimore et al., 1988), as escolas com menos problemas comportamentais caracterizam-se por terem práticas que procuram maximizar o envolvimento activo de todos os alunos, a nível da sala de aula e da instituição, e por possuírem um conjunto partilhado de valores e procedimentos do dia consistentes com esses valores. De resto, nas minhas deambulações ao longo de cerca de uma dezena de anos pelas escolas estudando o fenómeno da indisciplina, obtive dados, em especial, através das observações que realizei durante o ano lectivo 1996/97, às aulas de uma professora ligada ao Movimento da Escola Moderna, numa turma do 8º ano de uma Escola E.B.1,2,3 do Distrito de Beja, que vêm confirmar que as mudanças duradoiras e profundas são possíveis, desde que assentes na co-construção de limites, na partilha de responsabilidades, no diálogo e no compromisso.

Não se pode, no entanto, deixar nas mãos de cada professor e do seu talento pessoal a educação para a auto-regulação. Se é verdade que alguns professores o fazem, são muitos deles verdadeiros militantes da causa pedagógica, como é o caso da professora anteriormente referida. É necessário encontrar meios de acção pedagógica que impliquem os professores na prossecução séria desse objectivo. Para isso é, desde logo, necessário um conceito de autonomia que permita derivar e estabelecer procedimentos para desenhar a prática educativa, tendo em vista proporcionar a qualquer professor, com uma formação de base normal (quer dizer confiando mais na sua formação e capacidade para aprender do que no seu talento inato e militantismo pedagógico que nem todos possuem) a promoção da auto-regulação comportamental, sem que isso implique uma sobrecarga, um sobre-esforço em relação às tarefas habitualmente desenvolvidas na sala de aula por estes agentes educativos. Este conceito é uma das vertentes da investigação a nível teórico-conceptual do presente projecto de investigação, de que se fez, anteriormente uma aproximação, o qual, segundo creio, poderá permitir encontrar meios de acção pedagógica que explicita, sistemática e intencionalmente promovam a auto-regulação dos alunos.

Em síntese, o assunto escolhido para investigação nesta parte do presente estudo é a manutenção e generalização de mudanças comportamentais, conceptualizadas neste projecto como auto-regulação, que se visa promover em alunos indisciplinados dos 2º e 3º ciclos de escolaridade, através de meios de acção pedagógica a desenvolver no contexto normal da sala de aula.

1 - Conceito de indisciplina/disciplina

Dado que o assunto desta investigação se inscreve na temática da indisciplina/disciplina discente, importa, desde já, deixar claro, qual a definição conceptual e operacional que foi adoptada neste estudo deste conceito.

Nesta investigação é mantida a mesma tipologia proposta por M. T. Estrela (op. cit.), referida a propósito do conjunto de estudos apresentados na terceira parte do presente trabalho, para a avaliação do fenómeno da indisciplina, aceitando-se também que os efeitos perturbadores dos comportamentos inscritos nas respectivas categorias, decorrem de uma avaliação relativa à ruptura com as normas e/ou com as funções de produção da aula. Em termos conceptuais há, no entanto, uma alteração profunda, porque ao invés de se partir de uma perspectiva que concebe a disciplina como sendo resultante de regulações externas derivadas da manipulação, por parte do professor, de variáveis ligadas à organização e gestão da aula, nesta investigação conceptualiza-se a disciplina como auto-regulação, sendo, portanto, resultante de disposições internas socialmente construídas, providas de uma força motivacional capaz de justificar, dar sentido e dirigir o comportamento dos alunos conforme com um conjunto de princípios e de códigos normativos valorizados pela cultura social e escolar vigentes.

As referências teóricas -encontrando-se em maior ou menor grau nalguns dos modelos de carácter psicológico (e.g., de Gordon, de Glasser, de Dreikurs, de Curwin & Mendler) mobilizados na primeira parte (de enquadramento teórico) deste trabalho, que permitem equacionar a disciplina como assente na adesão e no comprometimento dos alunos em relação a um comportamento escolarmente adequado-, provêm, sobretudo, do modelo sócio-cultural vygotskyano e do modelo da auto-determinação formulado por Decy e Ryan no âmbito das teorias motivacionais. À luz destes dois modelos, as regulações internas subjacentes à disciplina auto-regulada não são resultantes de uma prometeica auto-construção de um indivíduo solipsisticamente isolado de qualquer

comunicação com os outros, nem podem ser unicamente entendidas como resultantes de um processo de assimilação passiva de códigos normativos explícitos sancionados pelas figuras de autoridade do meio social, familiar e escolar, resultando, antes, de um processo de constituição da subjectividade a partir de situações de intersubjectividade densas, apoiantes e significativas.

2 - Delimitação da problemática

2. 1. - Considerações Iniciais

Das considerações até agora expendidas fica claro que o principal problema que me proponho analisar neste estudo é o da manutenção e generalização de mudanças comportamentais em alunos indisciplinados, mudanças essas que, no contexto do presente trabalho, são conceptualizadas em termos de auto-regulação. Trata-se, como já foi referido anteriormente, de um problema cuja resposta tem implicações óbvias no combate à indisciplina e vem ao encontro das preocupações de todos quantos estando ligados ao território educativo sofrem os efeitos deste fenómeno, dado que a eficácia das práticas de disciplinação depende, em grande parte, da sua capacidade para gerar autonomia e auto-controle no aluno.

O objectivo geral deste estudo é, pois, o esclarecimento dos fenómenos de auto-regulação do comportamento disciplinado em alunos indisciplinados, no contexto da sala de aula. Este objectivo inscreve-se dentro de uma abordagem mais vasta relativamente ao fenómeno da indisciplina que me levaram, nos últimos anos, ao estudo da eficácia das estratégias de disciplinação. Nesta parte da investigação proponho-me estudar a auto-regulação comportamental numa perspectiva pedagógica e não numa perspectiva psicológica, como habitualmente tem sido considerada, embora não pondo de parte as abordagens teóricas provenientes desta e de outras disciplinas científicas. Pretende-se analisar o problema atrás enunciado como uma questão educacional, procurando delinear formas de abordar este fenómeno em sala de aula, perspectivando-a como um importante elo para o esclarecimento das relações entre práticas de ensino/disciplinação dos professores e o comportamento de disciplina dos alunos internamente orientado.

Trata-se de um tema pouco estudado, como mostrou a revisão de estudos anteriormente efectuada, embora, de um ponto de vista mais global, o tema da autonomia do educando (o seu equivalente no plano do ensino/aprendizagem), após a perda de ímpeto do conteúdo das propostas das correntes da Escola Nova e da Pedagogia Institucional, tenha vindo a ser retomada e valorizada nos últimos anos, quer considerada como mediadora dos resultados escolares, quer como fim em si mesma, enquanto meta de desenvolvimento pessoal. No âmbito específico do comportamento de indisciplina, além de ser um tema que tem gerado pouca pesquisa empírica é, claramente, um campo sub-teorizado.

2. 2. Objectivos

Nesta perspectiva, o primeiro objectivo deste trabalho é uma tentativa de contribuir para uma melhor fundamentação teórica deste conceito, através do exame crítico da literatura directa ou indirectamente ligada a esta temática. Desta análise poderá decorrer a possibilidade de identificar quer os principais indicadores para a avaliação do comportamento de disciplina auto-regulado quer os principais meios de acção pedagógica susceptíveis de o promover na sala de aula.

Um segundo objectivo é, pois, contribuir para a elaboração de metodologias de avaliação da auto-regulação no âmbito do comportamento disciplinado. Se se quer esclarecer este conceito é preciso não só defini-lo conceptualmente mas também operacionalmente através de instrumentos de avaliação e de medida das suas manifestações. Como decorre da aproximação que fizemos ao conceito de auto-regulação, essa avaliação deverá ser feita a nível comportamental mas também, e essencialmente, ao nível do discurso dos alunos sobre os motivos subjacentes às eventuais mudanças do seu comportamento, devido à suposição, baseada na teoria vygotskyana de que auto-regulação é tributária, em grande parte, do uso de uma linguagem (internalizada) que orienta, organiza e estrutura o comportamento.

Em consonância com o que foi dito no penúltimo parágrafo, um terceiro objectivo prosseguido nesta investigação prende-se com a tentativa de encontrar elementos susceptíveis de iluminar a elaboração e concepção de um programa para promover comportamentos auto-regulados de disciplina em alunos indisciplinados.

Um quarto objectivo é avaliar os efeitos de uma intervenção (deliberadamente organizada) ao nível do comportamento de disciplina auto-regulado em alunos considerados indisciplinados. Procura-se essencialmente saber se houve ou não um decréscimo significativo dos comportamentos de indisciplina nos cenários onde essa intervenção teve lugar e se essas mudanças comportamentais foram internamente orientadas.

Um quinto objectivo consiste em avaliar os efeitos dessa intervenção noutros cenários da relação pedagógica. Ou seja, pretende-se apurar qual o grau de transferência desses efeitos para o contexto da relação pedagógica, que tem lugar noutras disciplinas e com outros professores, das mesmas turmas, que não participaram nessa intervenção.

Um sexto objectivo consiste em avaliar os efeitos a longo prazo (um ano) dessa intervenção nos alunos.

Um sétimo objectivo consiste em avaliar, de forma exploratória, o impacto da formação recebida nos professores que participarem na referida intervenção. Pretende-se analisar os efeitos de um processo de formação de professores (com vista à promoção do comportamento de disciplina auto-regulado em alunos indisciplinados), nas suas práticas de disciplinação.

2. 3. - Questões de investigação

Tendo em conta os objectivos enunciados este estudo pretende esclarecer um conjunto de questões que irão ser apresentadas seguidamente. De referir que, paralelamente à apresentação do enunciado de cada uma das questões e dos blocos de questões de investigação serão referenciados, de forma sucinta, alguns dos passos seguidos com vista à sua dilucidação.

Assim, no que se refere ao 1º objectivo, definimos as questões que se seguem:

1) Quais as principais concepções teóricas subjacentes ao conceito de auto-regulação do comportamento disciplinado? Que conceitos-chave apresentam um melhor poder explicativo e compreensivo do fenómeno da auto-regulação da disciplina em alunos indisciplinados? Qual o suporte empírico mais relevante para fundamentar uma intervenção visando promover a auto-regulação comportamental?

A tentativa de resposta a estas questões foi feita na primeira parte do presente trabalho com base no exame crítico da literatura significativa directa ou indirectamente relacionada com o conceito de auto-regulação do comportamento disciplinado.

No que se refere ao segundo objectivo, definimos a seguinte questão:

2) Quais os indicadores que indiciam o desenvolvimento da auto-regulação do comportamento disciplinado em alunos indisciplinados?

Para responder a esta questão procurou-se criar instrumentos de avaliação e medida do comportamento de disciplina auto-regulado, tendo em conta o conceito de auto-regulação perfilhado neste trabalho.

Relativamente ao terceiro objectivo definimos a seguinte questão:

3) Que estratégias são mais adequadas para promover a auto-regulação do comportamento disciplinado em alunos indisciplinados?

Procurou-se responder a esta questão através da análise crítica da literatura teórica-empírica, que directa ou indirectamente se debruça sobre esta matéria, apresentada na primeira parte do presente trabalho. No próximo capítulo serão introduzidos mais alguns elementos de natureza teórica que poderão orientar e fundamentar a utilização deste tipo de estratégias.

No que diz respeito ao quarto objectivo definimos as seguintes questões:

4) Uma intervenção organizada de molde a não pôr em causa o trabalho habitualmente feito pelos professores em sala de aula e visando promover a auto-disciplina provocará um decréscimo significativo dos comportamentos de indisciplina dos alunos? Com esta intervenção será possível passar de um controle do comportamento preponderantemente externo a um controle basicamente interno?

Para encontrar a resposta a estas questões, avaliou-se antes e no final da aplicação da intervenção, o nível do comportamento de indisciplina dos alunos indisciplinados, aplicou-se um questionário para avaliar do grau de internalização do comportamento disciplinado, recolheram-se opiniões dos professores participantes na experiência, dos alunos e dos seus colegas e teve-se em conta elementos presentes nas notas do investigador.

No que se refere ao quinto objectivo definimos as seguintes questões:

5) Serão as salas de aula sistemas fechados? Será possível transferir para outros contextos relacionais as mudanças comportamentais ocorridas em situações facilitadoras da emergência do comportamento de disciplina auto-regulado?

Para a avaliação do grau de transferibilidade dos efeitos da intervenção a nível de outras disciplinas curriculares utilizaram-se os seguintes elementos:

- Registo de frequência dos comportamentos antes e depois da intervenção;
- As opiniões dos alunos, dos seus colegas e dos professores de outras disciplinas.

Em relação ao sexto objectivo definimos a seguinte questão:

6) Os efeitos da intervenção ao nível da disposição para a realização do comportamento disciplinado e ao nível da sua emissão, em alunos indisciplinados, persistirão um ano após a realização da referida experiência?

A avaliação da experiência foi feita diacronicamente, não só ao longo da sua realização, mas também em catamnese, um ano após o seu terminus. Realizaram-se, para esse efeito observações de carácter sistemático do comportamento dos alunos, aplicou-se o questionário para medir o grau de internalização do comportamento disciplinado e foram entrevistados alunos e professores.

Finalmente, em relação ao sétimo objectivo definimos a seguinte questão:

7) Em que grau um processo de formação (baseado em pressupostos de supervisão colaborativa para promover a auto-regulação do comportamento disciplinado em alunos indisciplinados), consegue alterar as práticas dos professores?

Para responder a esta questão foram recolhidos dados sobre as práticas e as conceptualizações das professoras envolvidas na acção, através de técnicas de observação naturalista e de observação ocasional, de notas do investigador realizadas após as sessões presenciais e após as sessões de carácter supervisivo, e ainda por intermédio das entrevistas realizadas para a avaliação final da acção de formação.

2. 4. Hipóteses

Em continuação abordaremos as hipóteses subjacentes à realização desta investigação. Falo-emos apenas para o âmbito da intervenção com os alunos, já que não

é possível a confirmação de hipóteses, do ponto de vista da obtenção de significância estatística, no âmbito da intervenção com as professoras, devido ao facto dos dados disponíveis serem essencialmente de carácter qualitativo.

Hipótese 1 – Um programa de intervenção, visando promover a auto-regulação comportamental, aplicado nas suas aulas por professoras de *Língua Portuguesa*, reduz significativamente, nos contextos onde a intervenção teve lugar, os comportamentos de indisciplina de alunos considerados indisciplinados;

Hipótese 2 – Os alunos considerados indisciplinados, cujas professoras de *Língua Portuguesa* aplicaram nas suas aulas este programa de intervenção, obtêm resultados significativamente melhores, nas três sub-escalas de um questionário para avaliar a orientação motivacional (externa ou interna) do comportamento disciplinado, do que os alunos considerados indisciplinados, cujas professoras da mesma disciplina não seguiram o referido programa;

Hipótese 3 – Os efeitos da intervenção no comportamento dos alunos transferem-se para o contexto de outras disciplinas;

Hipótese 4 – Os efeitos da intervenção no comportamento dos alunos persistem um ano após o terminus da referida intervenção;

Hipótese 5 – Os efeitos da intervenção na orientação motivacional do comportamento disciplinado persistem um ano após o seu terminus.

CAPÍTULO II - O MODELO DE INTERVENÇÃO

1 – As suas finalidades

Um dos principais propósitos deste estudo centra-se na elaboração, implementação e avaliação de um programa deliberadamente organizado para promover a emergência de comportamentos de disciplina de forma auto-regulada em alunos indisciplinados.

Apesar de ser um processo eminentemente pessoal, não é possível entender a formação da auto-regulação sem considerar os contextos em que essa formação decorre e tem lugar. Muito embora auto-regulação queira dizer controle de comportamento de forma interna e não externa não podemos cair no erro de isolar o indivíduo de toda a influência externa que possa coartar a autonomia. Nem todas as condições externas conduzem à heteronomia. Há, felizmente, muitos meios e experiências formativas que oferecem oportunidades de conduta e juízo moral autónomo a cada sujeito. De resto, como refere Kroese (1997:11), o conceito de auto-regulação é visto hoje como “a oportunidade (opondo-se a habilidade) para praticar auto-determinação”. O que importa é maximizar na escola essa(s) oportunidade(s), dentro dos limites habitualmente impostos pela ecologia da sala de aula, do espaço e tempo escolares. Trata-se de ajudar os professores a porem em prática dispositivos pedagógicos conducentes a estimular os alunos a desenvolverem comportamentos de disciplina de forma auto-regulada.

Não se pode, como já foi referido, deixar nas mão de cada professor e do seu talento pessoal a educação para a auto-regulação. Por isso é necessário um conceito de auto-regulação de onde decorram procedimentos para desenhar a prática educativa, tendo em vista proporcionar a qualquer professor a promoção da auto-regulação comportamental dos seus alunos, sem que isso exija de si uma mudança radical no seu estilo de ensino.

O conceito que apresentámos, ao contrário da postura “generalista” (Bornas, op. cit.:1) decorrente dos princípios da Escola Nova e das abordagens humanista, parece-nos operacional, no sentido de permitir pontos de referência que permitam encontrar meios de acção pedagógica que explícita, sistemática e intencionalmente promovam a auto-regulação comportamental dos alunos.

Vimos que no conceito apresentado de auto-regulação havia quatro passos principais, que estão interligados. Cabe agora converter esses passos em finalidades desejáveis de educação.

Neste sentido qualquer intervenção, no contexto do presente estudo, que vise promover a auto-regulação do comportamento de disciplina deverá perseguir a consecução de forma integrada de objectivos correspondentes a cada um desses passos ou dimensões. Deverá, assim, procurar capacitar os alunos para que possam:

- Determinar objectivos e critérios pessoais de comportamento disciplinado;
- Perceber com realismo o próprio comportamento para compará-lo com o que se quer emitir;
- Adquirir competências para se comprometer com o tipo de modificações que requer o comportamento disciplinado;
- Adquirir competências para avaliar a consecução ou não das metas comportamentais perseguidas.

2 - Principais orientações seguidas na intervenção

Tendo em conta os objectivos enunciados para a intervenção irei agora descrever em linhas gerais o programa previsto para promover a auto-regulação dos comportamentos de disciplina. Não se trata, em rigor, de um programa no sentido estrito, mas tão-somente de um conjunto de orientações que se pretendem compatíveis com a actividade habitual do professor, nalguns casos, aproveitando algumas das acções existentes no seu repertório de disciplinação, redireccionando-as, no contexto de uma estratégia ao serviço da promoção desses objectivos.

Um importante recurso educativo a explorar com vista à consecução do primeiro objectivo são, desde o princípio do ano, as situações ricas em problemas sócio-morais para provocar mudanças de atitude face à (in)disciplina, porque, como a investigação na área da Psicologia Social (Festinger, 1959; Bennet, 1955; Collins e Raven, 1968) e aquela que tem como suporte a abordagem cognitivo-desenvolvimentista protagonizada por Piaget e Kohlberg têm evidenciado, são estas situações geradores de desequilíbrios-equilíbrios que promovem a mudança atitudinal e comportamental. Procurar-se-á criar ou aproveitar oportunidades para desenvolver o que Torres (1996: 16) denomina de “estilo reflexivo de pensamento interpessoal”, com base no diálogo, na negociação,

numa atitude de abertura que concede ao aluno o direito e o dever de construir o seu comportamento, de tomar decisões, de se descobrir como aluno disciplinado ou indisciplinado.

Algumas das situações a privilegiar são todas aquelas que, desde as primeiras aulas, permitem partir para um trabalho pedagógico sobre as regras e normas de conduta reguladoras da actividade e das relações sociais na turma. O trabalho em torno das regras procurará conduzir a uma reflexão consciente sobre o seu sentido e razão de ser (através de debate e discussão sobre situações da vida em sociedade, e.g.: trânsito...), à sua definição participada por alunos e professores, ao estabelecimento de sistemas de vigilância (avaliação e retro-informação) do seu (in)cumprimento, e, finalmente, ao estabelecimento de consequências lógicas para a sua violação.

Trata-se de um conjunto de actividades que ocorrem com pouca frequência nas salas de aula das nossas escolas, mas que desejavelmente devem ser incrementadas, sem que isso implique dispêndio de tempo (porque grande parte deste trabalho deverá ser desenvolvido logo nos primeiros dias de aula, numa fase do ano escolar em que o professor praticamente não iniciou a leccionação dos conteúdos programáticos) e que, de acordo com os dados da investigação realizada no âmbito da *classroom management*, têm uma importância decisiva do ponto de vista da prevenção primária, já que se fomenta a implicação dos alunos, a sua responsabilização e, no caso dos alunos indisciplinados, facilita a possibilidade de as assumirem como próprias (orientação motivacional intrínseca e locus de controle interno) em lugar de senti-las como impostas de fora, tornando-se, deste modo menos necessário o recurso a sanções, uma vez que se partiu de um processo que torna possível a interiorização.

Dito de outro modo, o trabalho pedagógico em torno das regras proporciona ao aluno a oportunidade para reflectir sobre a natureza dos seus próprios comportamentos e da sua adequação ou não em situações particulares, permitindo ver as razões que fazem aceitáveis tal ou tal comportamento, duvidar das próprias razões e perspectivas, em suma, capacitando-os para fazerem juízos mais informados sobre a desejabilidade desses comportamentos.

Experiências sócio-morais ricas estão também presentes nas situações reais ou fictícias que apresentam temas macro ou microéticos e que implicam conflito de valores susceptíveis de gerar discussão, crítica e autocrítica. Em particular, como as professoras da nossa amostra leccionam a disciplina de Língua Portuguesa dar-se-á especial importância a textos narrativos que relatem situações ricas neste tipo de temas e que,

parafraseando Berne (1964), possam funcionar como espelhos de vida dos alunos. Mas, independentemente de se conseguirem seleccionar textos com estas características, conta-se desenvolver na aula um debate aberto sobre valores e contra-valores associados à regulação dos comportamentos de disciplina (e. g., respeito pelos outros), a partir do assunto do próprio texto ou mesmo de palavras que nele possam ser isoladas e que sirvam, na acepção freireana, de temas geradores, de modo a que, através de técnicas como a *construção conceptual* e a *resolução de problemas*, seja promovida a reflexão e orientação moral dos alunos, mas também permitir que possam distanciar-se dos acontecimentos do dia a dia, ganhar controle sobre as próprias emoções e tomar consciência dos seus comportamentos.

Estamos convencidos, na esteira de autores de orientações diversas como Peters (1995), Lickona (1991), Kohlberg (1995) Escámez (1995), que os valores são critérios de comportamento e motivos de conduta e que uma formação para os valores não passa só pela transmissão de mensagens axiológicas sobre o que é um valor (vertente informativa), mas também, e fundamentalmente, pela promoção quer de um pensamento crítico (consciência do valor) quer do compromisso que o aluno estabelece com o valor (vertente afectiva) quer com a sua experiência em actuar de acordo com ele (vertente comportamental). Neste sentido, a intervenção a realizar no âmbito específico da formação para os valores utilizará fundamentalmente as duas técnicas já referidas: *construção conceptual* e *resolução de problemas*.

A técnica de *construção conceptual*, refere-se a um conjunto de exercícios desenvolvidos especialmente por Beyer (1971), Wilson (1971) e Hall (1979) que tem subjacente uma orientação segundo a qual a assimilação de valores por parte dos alunos é indissociável do seu entendimento em profundidade dos termos e dos conceitos que os recobrem. Estes exercícios procuram, como refere Rovira (1995: 148) “*uma posição equidistante entre uma definição conceptual absoluta, que não contempla a natural evolução dos termos, e as definições de carácter relativista que, amparando-se na complexidade e no carácter vago de certos conceitos, chegam a considerar como boa qualquer acepção. Entre ambas é possível uma terceira posição que procure a objectividade, apoiando-se nos usos habituais que não degradados dos termos, mas aceitando a introdução de modificações críticas e criativas*”. Ou seja, o quadro teórico que subjaz a este tipo de exercícios filia-se numa abordagem à educação moral que pretende compatibilizar Durkheim e Kohlberg, numa espécie de via intermédia, protagonizada por autores como Peters (op. cit.) e Escámez (op. cit.), pois recusa a dicotomia socialização adaptativa vs. racionalismo individual.

Desde esta perspectiva preconiza-se a reprodução dos valores considerados aceitáveis e dignos de serem usados em cada sociedade e em cada momento histórico, mas, ao mesmo tempo, pretende-se induzir nos alunos um sentido crítico e libertador que possa, nalguns casos, ir para além da moral convencionalmente estabelecida. No quadro 33 apresenta-se as fases que habitualmente se seguem nos exercícios de construção conceptual:

Quadro 33: Exercícios de construção conceptual: Fases

1ª fase: Explicação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectivo</i>: aproximação ao significado do conceito. - Selecção do conceito. - Primeira definição do termo que se deseja tratar, normalmente introduzido pelo professor. - Exemplos do uso correcto do termo por parte dos alunos
2ª fase: Identificação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectivo</i>: análise do funcionamento do conceito aplicado a situações concretas. - Os alunos devem ligar os conceitos de valor a casos problemáticos.
3ª fase: Modelação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectivo</i>: compreensão plena e aprofundada do conceito. - Síntese das fases anteriores e análise de novos elementos. - Aspectos que se analisam: benefícios que supõe o valor; possíveis limitações que comporta o seu excesso; valores ou conceitos similares; valores contraditórios; definição do conceito e exemplos de situações nas quais o valor se manifesta

Fonte: Rovira & García (1998: 164).

A *técnica de resolução de problemas*, de que mais adiante apresentaremos algumas referências teórico-empíricas, será também utilizada neste âmbito tendo em vista, sobretudo, promover o compromisso (vertente afectiva) e a vivência (vertente comportamental) dos alunos face a determinados valores, porque permite tratar de problemas ou conflitos reais, em relação aos quais já se deu ou procurará dar uma resposta, com o objectivo de: (1) se detectar as causas que produziram essa situação; (2) estabelecer as consequências dessa situação; (3) permitir a tomada de consciência dos sentimentos das pessoas implicadas no problema; (4) possibilitar a atribuição de causas sobre os sentimentos dos protagonistas; (5) levar ao estabelecimento de vínculos entre sentimentos, causas e comportamento manifesto; (6) gerar soluções alternativas; (7) analisar as consequências dessas soluções; (8) escolher uma solução alternativa; (9) dar passos, caso necessário, para pôr em prática a solução; (10) e, numa última etapa caso a anterior se verifique, avaliar os efeitos da solução adoptada.

Experiências sócio-morais ricas estão ainda profundamente enraizadas no mundo dos sentimentos e das emoções que atravessam a relação pedagógica que, como

defende Habermas (1991), são determinantes do aparecimento do comportamento moral. Falamos de climas de sala de aula normais em, que sem a pretensão de querer fazer do professor um terapeuta rogeriano, é possível criar um ambiente de maior qualidade humana, desde que o aluno seja reconhecido e tratado com respeito. Como referem Carita e Fernandes (1995:47) "ser reconhecido como sujeito e tratado como tal modela a capacidade de reconhecer no outro (adulto ou par, professor ou colega) essa mesma condição e de agir em conformidade com tal reconhecimento".

No âmbito do presente programa de intervenção, a consecução deste desideratum implica preparar os professores para reduzirem tanto quanto possível, (numa proporção que possa prevenir o efeito de escalada dos comportamentos de indisciplina) na sala de aula o número de comentários negativos em relação aos comportamentos e à pessoa do aluno indisciplinado e de se incorporar em muitas das situações do dia a dia o que Gordon (1974) designa de mensagens-eu ou mensagens na primeira pessoa.

Estas mensagens, cuja aplicação ao contexto da sala de aula é uma tarefa relativamente fácil, como já tive oportunidade de testar com alguns professores, são compostas, como também foi referido no ponto 5.1.3. do primeiro capítulo da primeira parte do presente trabalho, por três partes -(1) uma descrição sem juízos de valor do comportamento problemático; (2) a identificação das suas consequências para o professor e restantes elementos da turma; (3) a revelação dos sentimentos que decorrem dessas consequências. Mostrando-se bastante eficaz na redução dos comportamentos de indisciplina, conforme revelou o estudo de Carducci (op. cit.), as mensagens na primeira pessoa, favorecem a abertura de canais de comunicação entre professor e alunos, tornando estes últimos menos resistentes à mudança comportamental. A abertura emotiva, a importância da tomada de consciência das consequências do comportamento sobre os outros -que recebeu suporte simultaneamente teórico (Bandura, 1963) e empírico (Blackwood, 1970; MacPherson et al., 1974)-, o não sentir-se pessoalmente atacado pelo professor, são condições para converter os problemas de comportamento em problemas pessoais significativos e criar a disposição para a mudança dos seus objectivos e critérios comportamentais.

Com estas experiências proporciona-se ao aluno a possibilidade de compreender o porquê e o para quê dos seus comportamentos, a decidir em relação a novos objectivos comportamentais, a dispor de critérios para avaliá-los e modificá-los.

As *mensagens na primeira pessoa* são também um recurso formativo importante, a par de outros modos de comunicação verbal do professor que permitam a descrição do comportamento do aluno, de forma objectiva (sem o avaliar ou fazer inferências) bem como, nos casos em que isso for recomendável, a utilização de instrumentos de (auto)registo e (auto)avaliação, na prossecução do segundo objectivo, que é o de possibilitar ao aluno adquirir mais informação sobre o quê e o como do seu comportamento. Informação essa que, como já foi referido anteriormente, e de acordo com os dados das investigações conduzidas por Diener e Walbom (1976, cit. por Myers, 1991) e por Rogers (1994) são susceptíveis de proporcionar uma maior tomada de consciência do seu comportamento e de ajudar os alunos a monitorarem-no e a avaliá-lo. No caso dos professores com dificuldades em exporem os seus sentimentos nalguns contextos indisciplinares optar-se-á pelo uso *de mensagens-impacto*, na acepção de Larrivee (op.cit), cuja diferença em relação às *mensagens na primeira pessoa* reside no facto do seu foco se centrar no efeito tangível do comportamento do aluno sobre situações (e.g., a aprendizagem) ou pessoas (os outros alunos, o professor, o próprio aluno) em vez de se centrar na revelação pessoal de sentimentos por parte do professor.

Usando estas estratégias os professores podem ajudar os alunos a reflectirem sobre a correcção dos seus próprios comportamentos, encorajando-os a tomar responsabilidade pelas suas próprias acções. Embora requeira alguma intervenção do adulto, os alunos estão, contudo, a serem encorajados a pensar e a tomarem decisões por eles próprios. Esse trabalho é possível, sem exigir maior dispêndio de tempo e de energias da parte do professor, porque recorre a estratégias já existentes no seu repertório comportamental, embora se utilizem muitas vezes de forma assistemática e pouco frequente.

Para o terceiro objectivo concorrem as estratégias até agora apresentadas, ou seja, que permitem uma maior participação do aluno na gestão da disciplina e uma maior implicação para se envolver na implantação de comportamentos mais ajustados às regras em vigor na sala de aula.

Mas também para essa implicação procurar-se-á preparar os professores para utilizarem processos de resolução de problemas mediante uma sequência de passos que vão desde a definição da situação problemática até à avaliação final do comportamento alternativo adoptado. A base teórica para a utilização destas estratégias provém do campo da Solução de Problemas Interpessoais (Spivack e Shure, 1974; D’Zurilla y

Goldfried, 1971; D'Zurilla_y_Nezu, 1982), da abordagem humanista de Gordon (op. cit.), da Dinâmica de Grupos Aplicada à Educação (Bany e Johnson, 1981). O seu suporte empírico decorre das múltiplas investigações realizadas na área da educação nos últimos anos, mas também noutras áreas que vão desde a indústria e relações laborais até às que, desde os anos 50 do século passado, estudam as formas de promover a paz perante situações de conflito.

Com a utilização frequente pelos professores de processos de resolução de problemas, pretende-se encorajar os alunos a tomarem decisões sobre o seu próprio comportamento (in)disciplinado de modo a vinculá-los e a responsabilizá-los na procura e adopção de comportamentos mais adaptados.

Pensamos que estas estratégias desde que praticadas continuamente tornam-se eficientes e efectivas, levando os alunos a interiorizar estes passos, incorporando-os no seu comportamento espontâneo. Há, de resto, evidência empírica desta hipótese, como provam as revisões de estudos efectuadas por Iglesias (1987) e por Schure (1989). Também nós, a um nível mais modesto, obtivemos alguns dados (em 3 estudos de caso a nível do pré-primário e num estado de caso a nível do 1º ciclo) que parecem suportar esta hipótese¹⁹⁶.

Outro dos meios que têm vindo a ser utilizados, com vista a contribuir para um maior compromisso e implicação dos alunos na emissão de comportamentos de disciplina é, sempre que as situações o permitirem, a introdução de sistemas de contratos.

Os contratos são um meio que a investigação mais recente (McNamara, 1987; Fletcher e Presland, 1990) mostrou ter eficácia no combate à indisciplina, sobretudo se, acordo com Brown (1996), se tratarem de comportamentos que não afectem de forma séria a relação pedagógica, ou seja, se esses comportamentos embora de alta frequência revistam baixa severidade, porque uma das condições para o êxito destes contratos é o facto de, como defende Nelson-Jones (1983), ter lugar um processo de negociação prévia conducente a um acordo, aceite e participado pelos alunos. O que significa que só são possíveis contratos com alunos que possam vir a ser motivados para neles se envolverem, o que não é o caso de alunos cujos comportamentos traduzem uma oposição forte ao processo pedagógico em curso na aula.

¹⁹⁶ Trata-se de dados recolhidos no contexto de trabalhos que propusemos e orientámos no âmbito da disciplina de Psicologia Educacional, por nós leccionada num CESE em Orientação Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Beja.

O que há de comum entre os contratos e as estratégias de resolução de problemas é a existência de uma série de compromissos escalonados, de tal ordem que o aluno aceitando em ir realizando determinados comportamentos é provável que acabe por consentir numa exigência maior que se traduza na emissão de comportamentos mais ajustados.

Para a efectiva implantação e controle destes comportamentos, e já se está a falar do último finalidade ou objectivo deste programa contribuirão não só todas as actividades descritas que conduzem o aluno à tomada de consciência do seu comportamento mas também o estabelecimento e intencionalização, ao longo do ano, de um sistema de avaliação e retro-informação do cumprimento das regras e das normas definidas pela turma, em que se faz o confronto do comportamento realizado com o comportamento esperado. Esta avaliação procurará estar atenta ao próprio conteúdo das normas, questionando-se sempre que necessário o seu sentido e adequação, sobretudo, no caso de normas de transição que podem perder utilidade após algum tempo de vigência.

Com estas orientações espera-se conseguir um maior autoconhecimento e responsabilização dos alunos, os quais deverão gradativamente implicar-se na mudança, controle e avaliação do seu comportamento, com vista a alcançar um nível mais elevado de auto-controle.

Este tipo de intervenção baseia-se numa abordagem que coloca em primeiro plano a actividade intencional dos professores e dos alunos, isto é, será conduzida por objectivos de que uns e outros se devem apropriar.

Não se trata de uma intervenção à margem do que se passa quotidianamente na sala de aula. Ao contrário de algumas perspectivas que procuram ensinar habilidades pontuais, com actividades ou jogos estranhos ao trabalho habitual de professores e de alunos, o que se pretende com este tipo de orientações é aproveitar os acontecimentos e situações correntes no dia a dia da turma para implicar os protagonistas da relação pedagógica na utilização intencional, sistemática e consistente de dispositivos pedagógicos, que na maior parte dos casos já fazem parte da sua vida relacional, de modo a mobilizar o seu mundo cognitivo e afectivo para, assim, gerar mudanças globais no comportamento. Na base deste tipo de intervenção está o reconhecimento da riqueza e variedade da acção educativa na sala de aula, mas também da importância da intencionalidade, da metodocidade e da consistência, que são afinal de contas, os

suportes em que assenta a educação formal. Com uma intervenção assente nestas orientações, durante semanas a fio, pensamos ser possível levar os alunos a interiorizarem mais respeito pelos outros, mais sentido das responsabilidades, em suma, mais autocontrolo. É, por isso, uma intervenção a longo prazo, que não pretende conseguir os seus objectivos num mês, mas sim, no mínimo, no prazo de um ano lectivo, porque o raciocínio social e interpessoal para que aponta este tipo de intervenção são, parafraseando Torres (1994), processos complexos imbricados no próprio desenvolvimento sócio-cognitivo e afectivo dos alunos.

CAPÍTULO III - ESTRUTURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ADOPTADO

Introdução

Tendo em vista a preparação de professores, para a aplicação, na sala de aula, do modelo de intervenção que acabou de ser caracterizado, foi concebido um programa de formação, que teve por base um trabalho prévio (no âmbito de duas acções de formação realizadas no quadro do Programa FOCO/FORGEST) onde foram testadas algumas das competências que entendemos ser necessário esses mesmos professores possuírem para promover a auto-regulação comportamental dos alunos. Trabalho esse, que confirmou tratarem-se de competências promissoras do ponto de vista do combate à indisciplina e de fácil apreensão por parte dos professores. Faltava testar a eficácia das estratégias propostas quando utilizadas no seu conjunto, de forma articulada na sala de aula, sendo necessário, por isso, realizar um programa de formação de longa duração que as integrasse, pelo que, para responder a esse desafio, foi elaborado o programa que a seguir será apresentado.

1 - Referências teóricas que suportaram a formação prosseguida nesta investigação

Tal como foi apontado em relação à investigação apresentada na terceira parte do presente trabalho, a intervenção formativa levada a cabo, do ponto de vista do seu enquadramento na problemática da formação contínua de professores, pautou-se pelas actuais propostas, feitas, nacional e internacionalmente, nesta matéria, que têm subjacentes quer as orientações de carácter *construtivista e cognitivo-mediacional* quer as perspectivas do *desenvolvimento profissional do professor centrado na escola*. Ou seja, trata-se de um modelo de formação que aponta para a resposta às necessidades dos professores, através de parcerias adequadas, de modo a possibilitar a tomada de consciência de si e do real e das suas relações com o contexto (M. T. Estrela, 1989: 331), pela observação, análise e reflexão das situações vivenciadas por estes protagonistas da relação pedagógica.

Este tipo de formação partiu, assim, de pressupostos que se identificam com os modelos centrados na análise, segundo Ferry (1987), ou orientados para a pesquisa (“inquiry oriented”, segundo Zeichner (1983). Decorreu também, devido quer às especificidades do próprio processo de formação (especialmente as que decorrem da necessidade de aquisição e treino de competências não existentes no repertório procedimental dos professores) quer às imensas potencialidades que lhe reconhecemos do ponto de vista do seu contributo para uma profissionalidade docente cientificamente fundamentada, do chamado modelo da racionalidade técnica.

Neste sentido pode afirmar-se que o modelo de formação seguido nesta investigação, à semelhança da abordagem adoptada por Albano Estrela (1991) no Projecto FOCO, procurou conciliar perspectivas opostas: a epistemologia sócio-construtivista e de racionalidade prática com a perspectiva das aquisições ou de racionalidade técnica.

Como instrumento privilegiado para a aproximação entre estas duas abordagens foi utilizada a supervisão pedagógica para permitir que as competências a desenvolver não traduzissem receitas absolutistas baseadas no conhecimento teórico-empírico disponibilizado nas sessões presenciais de formação, mas antes pudesse contribuir para uma prática de disciplinação personalizada que incorporasse reflexiva e criticamente esse conhecimento.

2 - Etapas do processo formativo

No que concerne ao modelo da intervenção propriamente dita, esta consistiu, em grande parte, como já foi referido, num programa de supervisão, que foi concebido para pôr em prática estratégias que visavam promover nas professoras do grupo experimental um estilo de disciplinação susceptível de desenvolver uma maior auto-regulação comportamental por parte dos alunos.

O esquema que foi desenvolvido, embora tenha mantido algumas das principais características do que foi seguido em relação à investigação apresentada na terceira parte deste trabalho, sofreu, no entanto, algumas alterações, nomeadamente, no tocante à etapa designada de adopção da inovação, um período de prática autónoma sem a

presença do supervisor, que aqui não ocorreu¹⁹⁷. Pode-se, portanto, definir três momentos principais no desenvolvimento desta intervenção formativa: (1) realização de sessões presenciais visando essencialmente proporcionar às professoras informação teórica sobre as estratégias constantes do programa de formação; (2) Recolha de informações sobre as estratégias de disciplinação das professoras e sobre o modo como punham em prática as estratégias abordadas nas sessões presenciais; (3) Análise e reflexão, com cada professora ou em grupo, dos seus padrões de disciplinação e das dificuldades sentidas na aplicação das novas estratégias.

Estas duas últimas etapas corresponderam *mutatis mutandis* à componente supervisiva do processo de formação, que adoptou uma metodologia colaborativa de carácter cíclico comportando essencialmente quatro fases: (1) observação de aulas; (2) conferência pós-observação; (3) observação para controlo dos resultados; (4) conferência de análise e avaliação dos resultados.

Através da primeira, procurou-se colher dados quer sobre a forma como as formandas aplicavam as estratégias que faziam parte do programa de formação quer sobre os seus padrões de ensino e de disciplinação.

Através da segunda, e com base na análise do processo de ensino realizado, separadamente, por formandas e pelo formador, procurou-se:

- Avaliar a adequação ou inadequação da aplicação das inovações pelas formandas;
- Promover a consciência dos seus padrões de ensino e de disciplinação;
- Introduzir (caso necessário) correcções e fazer emergir alternativas em matéria de ensino e de disciplinação adequadas ao contexto relacional vivido em cada turma.

Através da terceira, procurou-se recolher dados para a avaliação dos efeitos no processo de ensino e no clima disciplinar da turma, das decisões tomadas na fase anterior.

Finalmente, na quarta fase, pretendeu-se, através de novos encontros entre formandas e formador (alguns dos quais tiveram lugar na sessões presenciais), fazer a análise conjunta dos acontecimentos ocorridos nas aulas alvo de observação na etapa

¹⁹⁷ Esta afirmação não pode ser entendida literalmente. O facto de não ter sido reservado deliberadamente um período de prática autónoma sem a presença do supervisor, não significa que as professoras não gerissem (tal como aconteceu em relação à investigação precedente) as suas aulas de forma independente.

anterior, para reflectir sobre os resultados obtidos de modo a relançar, ou não, o ciclo supervisoivo.

Ou seja, o processo supervisoivo foi, na sua estrutura idêntico ao seguido por nós em estudos já anteriormente apresentados, tal como aconteceu, de resto, com a metodologia utilizada na componente de formação mais marcadamente teórica, que teve lugar nas sessões presenciais conjuntas, e que foi basicamente a mesma.

Com efeito, nas sessões presenciais conjuntas onde foram abordadas as temáticas constantes do programa de formação, foi utilizada uma metodologia que, de uma forma tanto quanto possível flexível e adaptada à natureza específica de cada uma delas, envolveu a exposição teórica, exercícios de simulação, visionamento de vídeos, discussão e reflexão em grupo sobre casos e situações de indisciplina trazidos pelas participantes, seguido de exploração de situações alternativas a adoptar pelas formandas nas suas intervenções em sala de aula.

As diferenças verificadas nas sessões presenciais relativamente aos estudos atrás apresentado, situaram-se, sobretudo, ao nível dos conteúdos (orientados para promoverem a auto-regulação dos alunos) e ao nível de um maior volume de trabalho prático, ligado, sobretudo, à construção de instrumentos de observação e registo (que cada professora adaptou de acordo com as particularidades e especificidades das suas aulas); à recolha e selecção de textos para serem utilizados em sala de aula, no sentido de se promoverem valores e desmontarem contra-valores; à selecção dos valores e contra-valores a serem trabalhados nas aulas; à preparação e planificação das intervenções a realizar pelas formandas; e à reflexão e análise do ocorrido nestas intervenções. Convém salientar, que houve nestas actividades uma forte participação de todos os elementos do grupo num intenso processo de interajuda.

Apresentam-se, de seguida, os objectivos e os conteúdos da acção de formação.

Quadro 34 Identificação dos objectivos e dos conteúdos da acção de formação

Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Problematicar o conceito de disciplina, perspectivando-a na óptica da auto-regulação dos alunos; • Compreender os factores desencadeadores da indisciplina na sala de aula; • Analisar e questionar as estratégias habitualmente utilizadas pelas formandas para a resolução de situações de indisciplina; • Desenvolver competências para uma gestão preventiva da indisciplina; • Distinguir os valores essenciais, para serem trabalhados didacticamente, tendo em vista a promoção das regulações associados ao comportamento disciplinado; • Desenvolver competências de condução de debates; • Promover a auto-regulação comportamental dos alunos (dado que se assume que algumas das competências que se pretende estimular nas professoras, através de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais que o programa de formação contempla, são conducentes a um estilo de disciplinação susceptível de desenvolver nos alunos uma maior auto-disciplina);
Conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de (in)disciplina; 2. A prevenção da indisciplina – delimitação do conceito na perspectiva da auto-regulação comportamental: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 A importância dos primeiros encontros; <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1 Adopção de regras na sala de aula; <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1.1 “Regras das regras”; 2.1.1.2. Procedimentos para o estabelecimento de regras com os alunos; 2.2. Consequências lógicas; <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1. Conceito; 2.2.2. Procedimentos para o estabelecimento de consequências lógicas com os alunos; 2.2.3. Procedimentos para a sua administração; 2.3. Contratos com os alunos; 2.4. A observação e avaliação das infracções às regras pelos alunos: técnicas e instrumentos; 3. Mensagens-eu e mensagens-impacto; 4. Resolução pacífica de problemas; 5. Técnica de construção conceptual de valores; 6. Aplicação das técnicas de construção conceptual de valores e de resolução de problemas no contexto do trabalho de análise e interpretação de textos em Língua Portuguesa; 7. Competências de condução de debates.

3 - Descrição do processo formativo efectivamente posto em prática

Este programa, que decorreu de 13 de Setembro de 1999 a 12 de Julho 2000, foi perspectivado para ter 14 sessões presenciais com um mínimo de duas horas cada, dependendo da disponibilidade das formandas aumentar, ou não, a carga horária. Acabaria por manter, durante a sua execução, o mesmo número de sessões inicialmente previstas, mas a carga horária sofreu um incremento, cifrando-se numa média de três horas por sessão. As sessões realizaram-se seguindo a ordem dos conteúdos apresentados, porque na sua concepção o programa apontava para uma sequenciação e interligação entre as diferentes competências que se visava desenvolver.

As sessões tiveram, por isso, um carácter sequencial, tendo sido nossa intenção, antes do início do ano lectivo, procurar problematizar o conceito de disciplina perspectivando-a à luz do conceito de auto-regulação e apostar imediatamente na abordagem às estratégias ligadas aos primeiros contactos entre professoras e alunos, cuja importância foi posta em evidência pela corrente da “classroom management”, em especial as que dizem respeito aos aspectos de índole normativo e, só depois, paulatinamente, ir abordando e introduzindo, ao longo da intervenção, as restantes.

Estas intenções conduziram a que antes do início do ano lectivo tivessem sido realizadas três sessões presenciais¹⁹⁸.

Na primeira deu-se especial destaque à detecção e análise das conceptualizações das professoras sobre indisciplina, à problematização do conceito de (in)disciplina de molde a permitir uma tomada de consciência de alguns dos principais factores desencadeadores deste fenómeno e à reconceptualização da noção de disciplina perspectivando-a na óptica da auto-regulação. Nesta primeira sessão foi ainda introduzida a temática das regras e rotinas a observar na sala de aula, tendo sido apresentadas “as regras das regras”.

Na segunda sessão deu-se continuidade à abordagem do tema das regras, tendo-se dedicado parte dela à leitura e análise dos regulamentos internos das escolas a que as formandas se encontravam ligadas, de modo a situar as principais alíneas de onde podiam decorrer regras para a sala de aula. Com o mesmo propósito foi feita uma reflexão sobre as principais áreas comportamentais que deveriam integrar de forma explícita o sistema normativo da sala de aula, e feita a selecção por cada formanda das regras que mais valorizavam. Foi ainda proporcionado algum aconselhamento sobre os procedimentos a adoptar no trabalho com os alunos tendo em vista promover a máxima participação destes no processo de elaboração das regras. Na parte final desta sessão foi introduzida a noção de consequências lógicas.

Na terceira sessão, as formandas foram desafiadas a criar consequências lógicas para cada uma das regras formuladas na sessão anterior. Após um primeiro esboço¹⁹⁹ de consequências lógicas foi reservado um período para ser ensaiado, através de simulação, a condução do processo de elaboração de regras e de consequências lógicas na aula com

¹⁹⁸ Das cinco professoras que participaram neste estudo duas, por razões que mais à frente serão explicitas não estiveram presentes nas primeiras sessões presenciais.

¹⁹⁹ Esboço, porquanto a elaboração e a hierarquização definitiva das consequências lógicas aconteceu, para cada professora, após o trabalho realizado em sala de aula com a participação dos alunos. Participação essa que no caso de uma das professoras se estendeu aos próprios pais dos alunos.

a participação dos alunos. Na parte final da sessão, o formador fez, ainda, uma abordagem teórica ao tema dos contratos e apresentou alguns exemplos.

As sessões subsequentes ocorreram já depois do ano lectivo ter sido iniciado e já depois de terem tido lugar as primeiras sessões de carácter supervísivo.

Apresentam-se, de seguida, de forma sucinta, os conteúdos que foram abordados e as actividades que foram desenvolvidas nas restantes sessões.

Na quarta sessão foi feita a avaliação da forma como cada professora tinha introduzido as estratégias de disciplinação previstas na sessão anterior, realizaram-se simulações para ensaiar (no caso de duas formandas) a condução do resto do processo de elaboração das consequências lógicas com os alunos na aula, prepararam-se versões iniciais dos contratos comportamentais²⁰⁰, foi criado um modelo tipo de folha para os alunos registarem as infracções às regras, e foram ainda definidos objectivos a alcançar na sala de aula para a actividade de realização de registos e para a administração de consequências lógicas. Em relação aos registos foram colocados dois objectivos: um objectivo próximo (*são feitos pelos alunos com a ajuda da professora durante a aula*) e um objectivo final (*são feitos pelos alunos com a confirmação da professora no final da aula*). Para as consequências lógicas, o objectivo a atingir foi: *são administradas pelos alunos, com o controle da professora, a partir dos resultados dos registos*. Admitiu-se como objectivos prévios e, por ordem cronológica os seguintes: (1) *a sua administração está a cargo exclusivamente da professora*; (2) *são administradas pela professora em discussão com os alunos, a partir dos resultados dos registos*²⁰¹.

Na quinta sessão foi feito um balanço do modo como estavam a ser utilizadas pelas professoras e pelos alunos as inovações de disciplinação adoptadas (em especial os registos das infracções às regras e a administração de consequências lógicas). Na segunda parte da sessão foram introduzidos dois novos conteúdos: *mensagens-eu* e *mensagens-impacto*. Após a exposição, por parte do formador e de apresentação de

²⁰⁰ Os contratos comportamentais foram analisados e preparados aprofundadamente, para cada professora, em encontros das sessões de carácter supervísivo.

²⁰¹ Para a grande maioria das competências, que foram trabalhadas neste programa de formação, foram colocados dois tipos de objectivos: instrumentais e finais ou metas. Os primeiros (instrumentais) foram aqueles cuja consecução permitem atingir as metas finais que se perseguem. Houve, portanto, uma hierarquização e especificação dos objectivos. Para a avaliação da consecução de todos estes objectivos foram estabelecidos dois critérios que deveriam ser respeitados simultaneamente: (1) a existência de concordância, aceite para cada competência por formador e formandas, entre o estado desejado e o estado alcançado; (2) *estabilidade temporal* (que mostra que o novo estado não é uma flutuação devida a um acaso); definida em função do modelo behaviorista de avaliação (Milan & Mitchel, 1995), que prescreve que, em pelo menos 80%

casos, foram realizados alguns exercícios de conversão de *mensagens-segunda pessoa* em *mensagens-eu* e *mensagens-impacto* e elaborada uma folha tipo para o registo das mensagens emitidas pelas professoras nas aulas. No final da sessão o formador pediu às professoras para, durante uma semana, estarem atentas às mensagens que emitiam com os seus alunos e fazerem o respectivo registo na folha tipo.

Na sexta sessão foi feita uma análise do padrão de mensagens emitidas habitualmente pelas formandas nas suas aulas e seleccionados os incidentes comportamentais dos alunos que dariam azo ou a *mensagens-eu* ou a *mensagens-impacto*²⁰² por parte das professoras. No final da sessão foram definidos objectivos a alcançar com o uso destes dois tipos de mensagens. Os dois objectivos colocados para o uso de “mensagens-eu” reenviavam, um para uma emissão devidamente contextualizada (*usa “mensagens-eu” nas situações que o exigem*), outro para a forma da sua formulação (*é emitida de forma natural, convincente, expressiva mas sem teatralização na componente de revelação pessoal de sentimentos*). Por seu turno, o objectivo que se pretendia atingir para a utilização das “mensagens-impacto” era: *usa mensagens-impacto nas situações que o exigem*.

Na sétima sessão foi feita uma reflexão sobre o conjunto de inovações disciplinares até então postas em prática e uma exposição teórica a cargo do formador, acompanhada de apresentação de casos sobre algumas estratégias preconizadas pela corrente da “classroom management”, com incidência especial na sobreposição e testemunhação. Note-se que não estava previsto, no programa da acção de formação, uma abordagem a estas duas estratégias. O facto desta abordagem ter acontecido deveu-se à circunstância de, em relação a uma formanda, estas duas estratégias terem passado a ser objecto, a seu pedido, de uma tentativa de aperfeiçoamento, após análise e reflexão sobre os dados de observação de algumas das suas aulas. Ao trazer-se esta temática às sessões presenciais pretendia-se contribuir para que não existissem factores de discrepância assinaláveis na formação proporcionada a todas as participantes. Refira-

das observações realizadas após a introdução da nova competência, as condutas desejadas devem ter sido alcançadas.

²⁰² A utilização de *mensagens-impacto* nalguns contextos indisciplinares em vez de *mensagens-eu* decorreu do facto de, em experiências anteriores no âmbito do Programa FOCO/FORGEST, se ter verificado que nesses contextos os professores tinham dificuldades em expor os seus sentimentos. Em consequência disso, neste novo programa de formação, foi feito, para cada professora, a selecção das situações susceptíveis de gerar constrangimentos com a aplicação de *mensagens-eu* de modo a determinar quais as que justificariam a utilização de *mensagens-impacto*. Refira-se que, neste programa de intervenção, foi também decidido, embora nem sempre levado à prática, que os comportamentos dos alunos cobertos por estas estratégias não poderiam ser os mesmos cobertos pelas regras e consequências lógicas. Procurou-se, assim, uma complementaridade

se, que posteriormente mais duas professoras vieram também a beneficiar a seu pedido de um investimento em termos de desenvolvimento destas duas competências.

Na oitava sessão, para além da habitual reflexão sobre o processo de adopção das inovações, foi introduzida a temática da *Resolução Pacífica de Conflitos*, através de uma exposição teórica a cargo do formador e da leitura e análise de excertos de textos do livro “Resolución de Conflictos en las Escuelas” de Girard & Koch (1997). Tendo como referência os trabalhos de Kreidler (1984) realizaram-se alguns exercícios para a detecção do estilo das professoras na resolução de conflitos entre alunos e foi discutido e analisado um guião baseado nas propostas de Gordon (1974) para a resolução de conflitos. Ao longo da intervenção, esta técnica, aplicada a situações de conflitualidade real entre alunos, só por duas vezes (por duas formandas diferentes) foi usada para se procurar resolver situações problemáticas que foram transportadas do recreio para a sala de aula.

Na nona sessão foi introduzido, através de exposição teórica a cargo do formador, o conteúdo *técnica de construção conceptual de valores*; identificaram-se e seleccionaram-se os valores susceptíveis (na opinião do grupo) de serem trabalhados didacticamente na sala de aula, tendo em vista promover a interiorização das regulações associadas ao comportamento disciplinado. A lista de valores e de contra-valores que se decidiu que deveriam ser alvo de uma intervenção pedagógica foram os seguintes :

- **Valores** *Respeito pelos outros, justiça, trabalho, ordem, amizade, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cordialidade ;*
- **Contra-valores** *Violência e/ou agressividade, e/ou vandalismo.*

Foi também decidido que, para além destes, se as condições de leccionação do programa da disciplina de Língua Portuguesa com cada professora o permitisse, outros²⁰³ seriam posteriormente objecto de trabalho pedagógico. O resto da sessão foi passado com planificações das aulas, que incluíam a utilização desta técnica, combinada com a técnica de resolução de problemas, em situações de análise e interpretação de textos. No anexo XXI apresenta-se um exemplo de uma destas planificações.

entre distintas estratégias, não só para potenciar os efeitos da intervenção, mas também para evitar esvaziar a acção dos alunos no que diz respeito aos registos e à administração de consequências lógicas.

²⁰³ Com uma das professoras, que designamos de C, foram trabalhados, ainda, os valores *limpeza, compaixão e honradez*. Com outra (a professora B) foram trabalhados os valores *calma, generosidade e honradez*.

Na décima sessão foi introduzido o conteúdo *competências de condução de debates*, através de exposição teórica a cargo do formador, visionamento de dois vídeos e reflexão sobre os comportamentos de professores e alunos protagonistas das situações representadas nesses vídeos. As competências objecto de análise foram: *Parafrasear*²⁰⁴. *Fazer sínteses*, *Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso*, *Manter o debate centrado no tema*.

Para cada uma destas competências definiram-se os seguintes objectivos:

Parafrasear

- Primeiro objectivo: revela que compreende as ideias e sentimentos do emissor, evidenciando uma atitude tentativa²⁰⁵;
- Segundo objectivo: faz a verificação da percepção das ideias ou dos sentimentos dos alunos²⁰⁶.

Fazer sínteses

- Primeiro objectivo: Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial;
- Segundo objectivo: Faz sínteses - num contexto adequado, centrando-se no essencial - depois de os alunos resumirem, a pedido da professora, os pontos-chave da discussão.

Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso

- Primeiro objectivo: Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, assegurando-se de que a clarificação foi feita;
- Segundo objectivo: Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, e assegura-se de que a clarificação e elaboração foi feita e verifica se os outros alunos os compreenderam;

Manter o debate centrado no tema

²⁰⁴ Uma paráfrase foi definida neste programa de formação, como uma reformulação do conteúdo de uma mensagem verbal, por parte do receptor de modo a revelar que compreende as ideias e as emoções do emissor.

²⁰⁵ Uma atitude tentativa, de acordo com Fonseca (1987: 13) requer que não se dê uma interpretação segura das ideias e dos sentimentos do emissor para evitar, por um lado, interpretações eventualmente erradas das suas ideias ou dos seus sentimentos, e, por outro, a sensação de que a sua privacidade está a ser invadida. Daí que, ao invés de se dizer "Pensas que a violência é uma coisa boa", deverá dizer-se: "Parece (talvez) que estás a pensar que a violência às vezes é uma coisa boa."

²⁰⁶ Consiste em fazer uma pergunta, através da qual se revele que se compreendeu as ideias e os sentimentos dos alunos. A pergunta (mesmo de sim ou não), cujo enunciado deverá contemplar uma atitude tentativa, é, no essencial, um convite ao emissor para elaborar o que disse, ex: Parece que estás a pensar que a violência às vezes é uma coisa boa, não é?

- Primeiro objectivo: Pede aos alunos de forma clara e assertiva para voltarem ao tema;
- Segundo objectivo: Usa os comentários, respostas e perguntas dos alunos, procurando reconciliá-los com o tema.

As restantes quatro sessões giraram em torno de reflexão sobre a adopção das inovações, especialmente com a aplicação das competências de condução de (11ª, 12ª e 13ª sessões); simulações para modelar a sua aplicação (11ª e 12ª sessões), avaliação dos contratos (11ª sessão), dado que no caso de uma professora tinha sido decidido no decurso das sessões de supervisão o reajustamento do contrato estabelecido no início do ano lectivo, que passou pela retirada de regras ficando estas confinadas a quatro; e avaliação da formação (14ª sessão).

CAPÍTULO IV – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Introdução

Para permitir a avaliação dos efeitos desta intervenção formativa foi desenvolvido um conjunto de procedimentos de carácter metodológico que irão ser apresentados ao longo das próximas páginas.

Este capítulo propõe-se, assim, dar conta do processo de constituição das amostras e da sua caracterização, esclarecer os princípios teórico-epistemológicos subjacentes à “démarche” investigativa, especificar os desenhos experimentais associados a cada um dos estudos inseridos nesta investigação, enunciar as técnicas e instrumentos de observação e medida, contextualizar e descrever o processo de construção de um dos instrumentos mais importantes utilizados nesta investigação, e, finalmente, enunciar os procedimentos adoptados para a análise e tratamento dos dados.

1 - Constituição das amostras

No decurso do ano lectivo de 1998-99 foi apresentada aos órgãos directivos e pedagógicos de seis Escolas E.B., 2,3 do Distrito de Beja uma proposta de investigação-formação que consta do anexo XXII.

Na sequência da apresentação e divulgação desta proposta foi-nos concedida autorização pelos referidos órgãos para o início do processo de sinalização dos alunos considerados indisciplinados nessas escolas. Esse processo que se iniciou em Fevereiro de 1999, requereu, em primeiro lugar, uma consulta aos membros das direcções das referidas escolas sobre as turmas mais problemáticas do ponto de vista disciplinar.

Após este contacto e com base nos dados que foram recolhidos, procurou-se identificar com o auxílio de duas escalas de apreciação (vide anexos XXIII e XXIV) junto dos Directores de Turma e dos professores das respectivas turmas os alunos considerados indisciplinados. Foram triados através deste processo um conjunto de 52 alunos passíveis de virem a ser observados, com base na verificação da convergência de opinião dos professores no tocante quer à avaliação do grau de indisciplinada dos alunos (conforme decorre do emprego da ficha inserta no anexo XXIII) quer à apreciação da

frequência dos seus comportamentos de indisciplina (conforme decorre da aplicação da ficha-questionário inserta no anexo XXIV²⁰⁷). Houve a preocupação de só considerar para observação os alunos em relação aos quais os professores das disciplinas onde iriam ser efectuadas as observações (*Língua Portuguesa, História / História e Geografia de Portugal*²⁰⁸, *Matemática e Inglês*) manifestaram concordância.

Munidos dos dados de opinião dos Directores de Turma e dos professores foram realizadas até final desse ano lectivo cerca de 150 observações que contemplaram 12 turmas e 52 alunos (uma média de 4,66 por turma²⁰⁹) distribuídos pelos segundo e terceiro ciclos. Destes, 14 foram retirados da amostra, ou porque das observações realizadas não foi possível confirmar a suposta indisciplina em 3 alunos, ou porque não foi possível efectuar em relação a 11 alunos três observações por disciplina²¹⁰. Ou seja, no final do ano lectivo, 42 alunos que se presumia viriam a constituir a amostra do estudo que se pretendia levar a cabo no ano lectivo subsequente foram observados pelo menos por três vezes em cada uma das disciplinas anteriormente referidas.

No entanto, não viria a ser este o número de alunos constituintes da amostra. Com efeito, tendo em vista a intervenção, começou-se a auscultar antes do início das férias de Verão a opinião dos elementos da direcção das escolas onde tinham sido realizadas as observações dos alunos considerados indisciplinados para se saber como iria ser feita a organização das turmas e a sua distribuição pelos professores, de modo a apurar-se da viabilidade de antecipadamente se assegurar um efectivo de professores e de alunos indisciplinados por turma que garantissem o prosseguimento da investigação. Dos contactos mantidos concluiu-se que só no mês de Setembro é que se podia ter uma perspectiva mais clara sobre estes aspectos.

²⁰⁷ Os dados provenientes desta ficha permitem não só obter elementos quanto à opinião dos professores relativamente à frequência em termos globais dos comportamentos de indisciplina, mas também em relação à sua diversidade e à sua gravidade, especialmente dos que se organizam em torno das categorias *relação aluno-aluno* e *relação professor-aluno*, que apresentam um potencial disruptivo mais forte, podendo, por isso afectar mais profundamente a relação pedagógica. Para efeitos do levantamento dos alunos indisciplinados foram tidos em conta estes três indicadores.

²⁰⁸ No 5º ano os conteúdos referentes à disciplina de História são leccionados conjuntamente com os de Geografia de Portugal.

²⁰⁹ É de sublinhar que os professores apontaram um número de alunos indisciplinados, que para o conjunto das turmas perfaz uma média de 4,66, média essa que é superior à encontrada noutros trabalhos, designadamente os que foram realizados por Isabel Freire (1990) -3,8- e por Houghton et al (1988) -4,1-. A explicação para este número pode residir quer nos critérios de formação das turmas seguido na maior parte das escolas onde foram realizadas as observações (os quais, apesar das orientações dimanadas da tutela, tendem a reunir nas mesmas turmas os alunos que apresentam mais problemas do ponto de vista académico e comportamental), quer no facto de, como tem vindo a ser assinalado por vários autores, ao entrar a assistir (final dos tempos!) a uma maior frequência de comportamentos de indisciplina.

²¹⁰ Para efeitos de pré-teste foi colocado, neste estudo, um mínimo de três observações para cada aluno em cada uma das quatro disciplinas já referenciadas.

Em Setembro, e tendo havido da nossa parte o cuidado de não interferir na constituição das turmas, constatou-se que, em virtude das alterações no seu efectivo (devido à reprovação de alguns alunos e à redistribuição de outros) só oito turmas (duas no 2º ciclo e seis no terceiro ciclo), no conjunto de três escolas estavam em condições de assegurar a continuidade do estudo, porque satisfaziam um dos requisitos previamente colocados: o de serem constituídas por um mínimo de três alunos indisciplinados observados anteriormente. O total de alunos observados no ano lectivo transacto referentes a estas oito turmas perfazia 29.

Para permitir o início da componente empírica do estudo foi feita a distribuição das turmas pelos grupos de controle e experimental de forma aleatória. Conforme se pode observar pelo quadro nº 35 enquanto que no 2º ciclo uma turma constituiu o grupo experimental e a outra a de controle, no 3º ciclo três turmas integraram-se no grupo experimental e outras três no grupo de controle.

Quadro 35- Distribuição das turmas segundo a escola de pertença e os grupo experimental (G.E.) e de controle (G.C.)

Ano escol. Escola	6º		7º		8º	
	G.E.	G.C.	G.E.	G.C.	G.E.	G.C.
1	-	1 (4 alunos)	1 (4 alunos)	-	1 (4 alunos)	1 (3 alunos)
2	1 (3 alunos)	-	-	-	1 (4 alunos)	
3	-	-	-	1 (4 alunos)	-	1 (3 alunos)

Após este processo, e ainda antes do início do ano lectivo contactaram-se as professoras da disciplina de *Língua Portuguesa* (por razões que se prendiam com o conteúdo do programa de intervenção) das turmas pertencentes ao grupo experimental no sentido de suscitar a sua adesão ao projecto de investigação-formação. Refira-se que a adesão foi imediata, tendo as professoras mostrado desde logo um enorme entusiasmo relativamente ao seu envolvimento neste projecto, entusiasmo esse que atribuímos a motivações intrínsecas decorrentes do próprio interesse da temática que presidia à investigação-formação, mas também ao facto da acção poder mais tarde vir a ser acreditada no âmbito do programa FOCO/Forgest.

Refira-se que, em relação ao terceiro ciclo, na escola, que por razões de confidencialidade, essenciais neste tipo de trabalhos, designámos de escola 1, as duas turmas do grupo experimental (uma do sétimo e outra do oitavo anos) foram leccionadas pela mesma professora). Já o mesmo não ocorreu com as duas turmas do

grupo de controle (uma do sétimo outra do oitavo anos) situadas na escola nº 3, que foram leccionadas por professoras diferentes.

No final de todo este intrincado, lento e moroso processo, 29 alunos pertencentes a 8 turmas e a 3 escolas do Distrito de Beja constituíram a amostra principal do estudo ora em apresentação. Doravante esta amostra passará a ser denominada de amostra 1

Já depois da intervenção formativa ter sido iniciada e ao fim de cerca de três semanas de aulas do novo ano lectivo foram envolvidas a seu pedido duas professoras da escola nº 2 que leccionavam a disciplina *Língua Portuguesa*, em turmas onde nem todos os alunos considerados indisciplinados tinham sido observados no ano lectivo anterior. Em relação a estas duas professoras (uma leccionando no sexto de escolaridade e a outra no oitavo), cada uma delas tendo duas turmas com uma problemática (in)disciplinar idêntica, as estratégias decorrentes do programa de formação iriam ser aplicadas alternadamente em dois quadrimestres. O que significa que cada professora procuraria manter em cada um dos períodos de quatro meses uma turma fora da condição experimental. Visava-se, assim, que os alunos considerados indisciplinados em cada uma das turmas do mesmo ano de escolaridade funcionassem alternadamente ora como grupo experimental ora como grupo de controle.

O conjunto dos 21 alunos que os professores destas quatro turmas consideraram indisciplinados²¹¹ e que foram alvo de observação em ordem à avaliação dos efeitos da intervenção distribuíam-se da seguinte forma pelas turmas e pelo anos de escolaridade: turma um²¹² do sexto ano - 5 alunos; turma dois do sexto ano - 6 alunos; turma um do oitavo ano - 5 alunos; turma dois do oitavo ano - 5 alunos. No presente trabalho o conjunto de alunos das duas turmas do sexto ano passará a ser denominado de amostra 2 e o das duas turmas do oitavo ano passará a ser designado por amostra 3.

²¹¹ O procedimento adoptado para a identificação dos alunos considerados indisciplinados nestas quatro turmas foi idêntico ao que já foi descrito em relação à amostra anterior. Cabe referir, no entanto, que por motivos que se prenderam com o curto espaço de tempo para a realização das observações destinadas ao registo dos comportamentos na fase de pré-teste, os dados de opinião dos professores tiveram uma preponderância maior na selecção destes alunos comparativamente à que tinha tido na selecção dos alunos da 1ª amostra. Estes últimos, de resto, apresentaram uma maior frequência e maior diversidade de comportamentos de indisciplina, pelo que, em bom rigor, a maioria dos alunos destas quatro turmas o label de indisciplinado não pode deixar de ser aplicado sem algumas reservas.

²¹² A denominação *turma um* bem como *turma dois* releva da ordem da sua entrada na condição experimental.

1. 1. - Caracterização das amostras

1. 1. 1. - Professoras

No quadro 36 apresenta-se a caracterização das cinco professoras que participaram neste novo ciclo de estudos por nós desenvolvido. Devido à necessidade de preservar a confidencialidade dos dados, as 3 escolas do Distrito de Beja onde estas docentes exerciam as suas funções são identificadas no mesmo quadro como as escolas 1, 2 e 3 e as professoras como PA, PB, PC, PD e PE.

Quadro 36 - Caracterização das professoras

Professora	Idade	Ano exp. Profissional	Grau académico	Ano escolaridade	Escola de pertença
A	34	8	Licenciatura	6º	2
B	36	10	Licenciatura	7º, 8º	1
C	37	10	Licenciatura	8º	2
D	35	9	Licenciatura	6º	3
E	40	15	Licenciatura	8º	3

Sendo o quadro facilmente apreensível seria ocioso tecer considerações sobre os dados nele inseridos. Importa, no entanto, sublinhar, tendo em conta as colunas *idade* e *anos de experiência profissional*, que se tratava de professoras que já não estavam propriamente na fase de “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 1992: 39), mas antes, na fase que este autor (op. cit.) designa de “diversificação”, a qual aponta para um perfil-tipo cujas características principais são a procura de novos desafios, de novas experiências e da desejável consolidação pedagógica, características estas que a par das suas preocupações e até de algumas dificuldades sentidas face ao fenómeno da indisciplina, poderão explicar a sua adesão entusiástica à acção de formação²¹³.

1.1. 2. - Alunos

As diferenças no processo seguido para a selecção dos alunos, o tempo de aplicação das inovações em matéria de disciplinação e os diferentes tipos de planos

²¹³ Adesão essa, que nos casos das professoras D e E, não foi suscitada pelo pedido do experimentador para a sua participação na experiência, mas sim pelo pedido das próprias professoras. Assume-se, que apesar de termos em consideração os estudos empíricos sobre os ciclos de vida profissional das professoras, partilhámos as críticas feitas por Huberman relativas à “existência de sequências pretensamente universais” (Huberman, op. cit: 52) na trajectória profissional dos professores.

experimentais utilizados para avaliar os efeitos da intervenção determinaram a existência de três amostras distintas não constituídas aleatoriamente.

Uma primeira amostra em relação à qual se utilizou um plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle, era constituída pelos 29 alunos considerados indisciplinados, inicialmente seleccionados pelo processo atrás referido, pertencendo todos eles às turmas onde o programa de formação foi aplicado durante todo o ano lectivo.

Mais duas amostras constituídas pelos alunos considerados indisciplinados de cada uma das professoras dos pares de turmas onde o programa só foi aplicado durante cerca metade do ano lectivo. Turmas essas em que se utilizou um planeamento experimental híbrido com características quer de plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle quer de plano experimental de caso único de tipo A-B-A.

A caracterização das amostras foi feita tendo em conta algumas das principais variáveis que têm vindo a ser referenciadas na literatura como estando associadas aos comportamentos de indisciplina: *idade* (Borg & Falzon, 1990; Veiga, 1991; Estrela, M. T., 1992), *género* (Docking, 1987; Borg & Falzon, op. cit), *insucesso escolar* (Gaddy, 1988; Pryor et al., 1989), *estatuto sócio-económico-cultural das famílias* (DiPrete & Peng, 1981; Veiga, 1991)

Neste estudo foi considerada a idade dos alunos à data do início do ano lectivo em que foi efectuada a intervenção formativa.

Para a classificação do estatuto sócio-económico-cultural das famílias, foi (depois de analisadas várias grelhas como as de Warner e de Graffar) adoptado, devido às vantagens que comporta a utilização de um único indicador, o quadro das posições sociais em quatro níveis da Área de Análise Social e Organizacional da Universidade do Minho, utilizado por Formosinho (1987: 25) e que Pereira (1997) também adoptou no seu conhecido estudo sobre “bullying”.

Para a operacionalização da variável insucesso escolar atendeu-se ao número de retenções verificadas no percurso escolar dos alunos, pelo que, no presente trabalho foi adoptada para esta variável a designação de *retenções no percurso escolar*.

1.1. 2 1. - Amostra 1

Os 29 sujeitos constituintes da amostra eram todos do sexo masculino, o que vem corroborar os resultados obtidos noutros estudos, nomeadamente, os dos autores que atrás citámos, que têm mostrado uma predominância dos comportamentos de indisciplina nos alunos deste sexo.

Relativamente a outra das variáveis em análise, como se pode observar no quadro nº 37, verifica-se que a *idade* dos alunos do grupo experimental varia entre 12 e 16 anos e os do grupo de controle entre 12 e 15 anos. A moda é para o conjunto dos elementos do grupo experimental de 14 e de 13 para os do grupo de controle.

Quadro 37 - Distribuição dos alunos segundo a idade

Grupo Experimental (N=1)					Grupo de Controle (N=14)			
Idade	6º Ano	7º Ano	8º Ano	C.S.A.*	6º Ano	7º Ano	8º Ano	C.S.A.*
12	2	-	-	2	3	-	-	3
13	1	3		4	1	4	1	6
14	-	1	5	6	-	-	3	3
15	-	-	2	2	-	-	2	2
16	-	-	1	1	-	-	-	-
Média	12.3	13.3	14.5	13.7	12.3	13	14.2	13.3
Moda	-	-	-	14	-	-	-	13
DP	-	-	-	1.10	-	-	-	0.99

*A Sigla C.S.A designa o conjunto de alunos em cada sub-amostra

Quando se consideram as médias das idades dos alunos pertencentes aos dois grupos, verifica-se, quer tendo em conta cada ano de escolaridade de per si quer o conjunto dos alunos em cada sub-amostra, que estas não são muito afastadas, o que indicia que quanto à variável idade as diferenças entre os dois grupos não são muito acentuadas.

Como se pode ainda observar no quadro nº 37, há também uma relativa homogeneidade intra-sub-amostral em relação à variável em análise, porque o desvio padrão (i.e, a dispersão dos valores em relação à média) é para o conjunto dos alunos do grupo experimental de 1.10 e de 0.99 para o conjunto dos do grupo de controle, o que mostra que num e noutro grupo as idades não são afastadas umas das outras.

No que diz respeito à variável *repetências no percurso escolar*, pela observação do quadro nº 38, constata-se que a percentagem de alunos que não apresenta atraso

escolar de um ou mais anos é muito próxima nos dois grupos, situando-se nos dois casos acima de 60%. Sublinhe-se, ipso facto, que quer num grupo quer noutro a percentagem de alunos sem reprovações no percurso escolar é claramente superior à dos alunos que apresentam repetências, o que não contradizendo de forma peremptória os resultados de trabalhos anteriormente referenciados, que apontam para uma associação entre insucesso escolar e indisciplina, deixa, no entanto entender, que hoje, a indisciplina não sendo um fenómeno com a amplitude que certas mensagens mediáticas têm feito passar, apresenta novas facetas a que não serão certamente alheias, no nosso país, um “conjunto de mutações com alcance social e político” (Raposo, 2000: 9) com naturais reflexos no contexto escolar.

Quadro 38 - Distribuição dos alunos segundo as repetências no percurso escolar

Grupo Experimental (N=15)						Grupo de Controle (N=14)				
Nº repet.	6º Ano	7º Ano	8º Ano	C.S.A	%	6º Ano	7º Ano	8º Ano	C.S.A	%
0	2	3	5	10	66.7	3	3	3	9	64.3
1	1	1	2	4	26.7	1	1	2	4	28.6
2	-	-	1	1	6.7	-	-	1	1	7.1
Total	-	-	-	-	101.1	-	-	-	-	100

Finalmente, no que diz respeito à variável posição social, observa-se pela leitura dos dados apresentados no quadro nº 39, que os alunos de ambos os grupos provêm de famílias que se situam nos dois níveis mais baixos da escala, 3 e 4, correspondendo, respectivamente, à classe média menos instruída e à classe operária e rural, sendo de destacar, ainda, que é neste último nível que incide a classificação da origem sócio-cultural da maioria dos alunos dos dois grupos, numa percentagem muito pouco diferenciada (66.7%, para o grupo experimental e 71.4%, para o grupo de controle).

Destes resultados não pode inferir-se, no entanto, que há uma relação entre a origem sócio-cultural e comportamentos de indisciplina dos alunos da amostra, porque, embora não possua dados rigorosos a esse respeito (por não os ter recolhido), pelo conhecimento que tenho da região e da população escolar, a maioria dos alunos considerados disciplinados apresentaria valores, em termos de classificação da posição social, que não andarão muito longe dos encontrados para os seus colegas considerados indisciplinares.

Quadro 39 Distribuição dos alunos segundo a posição social

Grupo Experimental (N=15)						Grupo de Controle (N=14)				
Posição Social	6º Ano	7º Ano	8º Ano	C.S.A	%	6º Ano	7º Ano	8º Ano	C.S.A	%
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	2	1	2	5	33.3	2	1	1	4	28.6
4	1	3	6	10	66.7	2	3	5	10	71.4
Total	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100

Dada a aparente não diferenciação entre os alunos do grupo de controle e do grupo experimental em relação à variável em análise, aplicamos o teste U de Mann-Whitney para obter comprovação desta interpretação. Como se pode observar pela leitura dos dados do quadro nº 40, quer considerando o conjunto dos alunos em cada sub-amostra quer considerando cada ano de escolaridade, não existem diferenças significativas no valor médio dos números de ordem da posição social dos alunos do grupo experimental e de controle.

Quadro 40 - Valores relativos ao teste U de Mann-Whitney

Ano Escol.	Grupo Exper.	Grupo Controle	U	P
	MO*	MO*		
6º	3.67	4.25	5	0.857
7º	4.50	4.50	8	1.000
8º	7.25	7.83	58.10	0.852
C.S.A	14.67	15.36	100	0.847

*A Sigla MO significa média de ordem

Em síntese, da caracterização da amostra tendo em conta o género, a idade, as repetências no percurso escolar e a posição social pode-se concluir que os alunos dos grupos experimental e de controle não constituindo grupos rigorosamente equivalentes em relação a estas variáveis também não apresentam diferenças acentuadas susceptíveis de pôr em causa a avaliação dos efeitos da intervenção. Pode-se mesmo afirmar, com as devidas reservas, que há em relação a estas variáveis uma relativa homogeneidade entre os grupos.

1. 1. 2. 2. - Amostra 2

Esta amostra é constituída pelos alunos das duas turmas do sexto ano onde o programa de intervenção só foi aplicado durante um quadrimestre do ano lectivo.

Da leitura dos quadros apresentados no anexo XXV, sobressaem as seguintes características sócio-demográficas dos grupos de alunos considerados indisciplinados pertencentes às duas turmas:

- Apresentavam no respeitante à variável idade uma média aproximada (12.4, na *turma um* e 12.5, na *turma dois*) e os mesmos valores no desvio padrão (0.55);
- Numa percentagem aproximada (80% para a *turma um* e 83.3 para a *turma dois*) eram ambos maioritariamente constituídos por alunos do sexo masculino ;
- Predominava em ambos o nível mais baixo (4) na classificação da origem sócio-cultural (60%, na *turma 1* e 66.7, na *turma 2*), não se diferenciando significativamente quanto a esta variável ($U= 13$; $p= 0.669$);
- Percentualmente o número de alunos com uma repetência no seu percurso escolar diferenciava-se ligeiramente (40% na *turma 1* e 50% na *turma 2*).

Face a este conjunto de dados e tal como em relação à amostra 1, poder-se-á admitir que as diferenças existentes entre os dois grupos de alunos no tocante às variáveis em apreço, não põem em causa a avaliação dos efeitos da intervenção

1. 1. 2. 3. - Amostra 3

Esta amostra é composta pelos alunos das duas turmas do oitavo ano onde o programa de intervenção só foi aplicado durante cerca de metade do ano lectivo.

Da observação dos quadros insertos no anexo XXVI, salientam-se as seguintes características sócio-demográficas dos grupos de alunos considerados indisciplinados pertencentes às duas turmas:

- Apresentavam no respeitante à variável idade uma média aproximada (14.4, na *turma um* e 14.6, na *turma dois*) e os mesmos valores no desvio padrão (0.55);

- Numa percentagem igual (80%) eram ambos maioritariamente constituídos por alunos do sexo masculino;
- No respeitante à classificação da origem sócio-cultural, embora 20% dos alunos da *turma dois* se situasse no nível 2 (classe média mais instruída) contra 0% dos da *turma um*, predominava em ambos, numa percentagem igual (80%) o nível mais baixo (4), não se verificando diferenças estatisticamente significativas ($U= 12$; $p= 0.881$) entre os dois grupos quanto a esta variável;
- Embora se diferenciasssem quanto ao número de alunos com dois anos de repetência no seu percurso escolar (20%, na *turma um* contra 0% na *turma dois*), percentualmente o número de alunos sem quaisquer repetências no seu percurso escolar era igual (60%).

Em sùmula, tal como em relação às amostras anteriores, é admissível afirmar-se que as diferenças existentes entre os dois grupos de alunos no tocante às variáveis em análise não comprometem a avaliação dos efeitos da intervenção

2 - Principais orientações metodológicas seguidas na investigação

A pesquisa a que se refere esta parte do presente trabalho não obedece a um figurino ou modelo único em termos paradigmáticos e em termos de métodos e técnicas de investigação, como, de resto, aconteceu com a investigação precedente apresentada na terceira parte deste trabalho. Parafraseando Estrela, A. (1984: 56), as necessidades de “inteligibilização do real”, com que nos defrontámos na realização desta nova fase da pesquisa, exigiram, tal como já ocorrera antes, o recurso a uma variedade de técnicas e a uma pluralidade metodológica que não são, no contexto actual do processo de desenvolvimento científico, procedimentos espúrios nem paradigmaticamente incorrectos²¹⁴.

Apesar da utilização de abordagens diferentes esta investigação é uma investigação de carácter essencialmente quantitativo, desde logo, por não dispensar a utilização de instrumentos de recolha de dados a que (mau grado a maior penetração das

abordagens qualitativas) se continua a atribuir maior objectividade e rigor, como são os questionários e as grelhas de observação sistemática. É -o também porque não dispensa os testes de significância estatística para a comprovação das relações e das diferenças entre variáveis e, finalmente, porque utiliza o método experimental com o recurso a uma variedade de planeamentos em ordem à avaliação e validação dos presumíveis efeitos provocados pela intervenção de carácter formativo nos seus principais destinatários: os alunos.

Mas, para além da exploração dos efeitos da intervenção através de uma avaliação quantitativa houve, no decurso desta investigação, a preocupação com o modo como esses efeitos foram atingidos, procurando-se descrever o processo interno da intervenção, através da análise das significações dos actores envolvidos. Recorreu-se, portanto, também a uma avaliação de carácter qualitativo visando-se, assim, identificar indícios de múltiplos factores que podem ajudar a compreender o modo como os efeitos foram produzidos.

Em estudos desta natureza, com finalidade formativa, este tipo de estratégia avaliativa possibilita, parafraseando Worthen (1992), uma percepção e compreensão em profundidade da dinâmica do processo formativo, das soluções encontradas, do nível de participação e reacções dos sujeitos envolvidos.

Predominando as características da abordagem positivista-experimentalista, esta investigação é, pelas razões apontadas, também uma investigação de carácter fenomenológico/etnográfico/qualitativo, nomeadamente, quando se procura compreender em profundidade os fenómenos em estudo e quando se procura captar o sentido e as significações de alunos e de professores a propósito dos seus comportamentos e acções, revestindo características de investigação-acção quando se centra nos problemas concretos dos professores e quando implica colaborativamente o investigador externo na tentativa de resolução desses mesmos problemas. É-o também porque utiliza técnicas de recolha de dados (a observação naturalista, a observação ocasional, as notas do investigador, a entrevista semi-estruturada, a estimulação da recordação) próximas desses paradigmas.

²¹⁴ A atestar esta afirmação está a defesa, como faz Shulman (op. cit.) da possibilidade de unificação de paradigmas tradicionalmente tidos como antagónicos (qualitativo vs. quantitativo) e da necessidade de integração e "conversação metodológicas".

A pluralidade metodológica e o carácter integrador e ampliado do processo investigativo seguido não se confinam aos aspectos já referidos. Esta investigação enquadra-se também no âmbito do método longitudinal, porque pretendendo-se, entre outros objectivos, apurar o grau de transferência trans-temporal dos efeitos da intervenção, foram estudados “(...) os mesmos alunos em momentos distintos” (Fox, 1987: 491): antes da intervenção, após a intervenção e no final do ano lectivo seguinte.

Considera-se, finalmente, a investigação aplicada porque baseando-se num quadro teórico pré-definido se estruturou em torno de um programa de formação dirigido a professoras de *Língua Portuguesa* que o transpuseram para a sua prática pedagógica, desenvolvendo-se, deste modo, conhecimento que é útil a professores, a formadores, e, em última análise, a alunos em contextos educacionais e pedagógicos.

3 - Desenho Experimental

Esta investigação desenvolveu-se em torno de um programa de formação dirigido a professores de *Língua Portuguesa*, tendo em vista provocar mudanças comportamentais e cognitivas (de índole motivacional) nos alunos.

Uma das maiores dificuldades encontradas na avaliação destas mudanças é separar o efeito da intervenção de outras causas, como o desenvolvimento e a maturidade dos alunos.

Para resolver esta dificuldade é necessário, de acordo com as regras próprias da investigação de cunho experimental, formar, no mínimo, dois grupos de dimensão suficiente e tão homogêneos quanto possível, incluindo-se um na condição experimental e excluindo-se o outro dessa mesma condição.

Quanto à dimensão, quer em relação à primeira amostra quer em relação às outras duas amostras ela foi, conforme ficou patente na descrição que fizemos do processo da sua constituição, a possível e não a desejável (especialmente no caso das duas últimas) do ponto de vista da processologia de cunho experimentalista.

Quanto à homogeneidade ou equivalência dos grupos pode-se afirmar que estes eram à partida, no que diz respeito às três amostras, relativamente similares em termos, quer das variáveis de natureza sócio-demográfica (cf. pontos 1.1.2.1 a 1.1.2.3 do

presente capítulo), quer no tocante aos níveis de indisciplina, como se verá mais adiante aquando da apresentação dos resultados da intervenção²¹⁵.

Esta preocupação com a avaliação controlada dos efeitos da intervenção levou em relação à 1ª amostra (cujo grupo experimental era constituído pelos alunos considerados indisciplinados pertencentes às turmas onde o programa de formação foi aplicado durante todo o ano lectivo) à utilização, como já foi referido, de um plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle. Em relação às 2ª e 3ª amostras, devido ao facto de, como já foi referido no ponto 1 deste capítulo, cada par de turmas ter funcionado em momentos diferentes como grupo experimental e de controle, recorreu-se ao emprego de um plano quasi-experimental²¹⁶ pré-teste-pós-teste com grupo de controle. O facto de ter havido a suspensão da intervenção no segundo quadrimestre do ano lectivo em duas turmas (uma do sexto outra do oitavo anos) levou, ainda, em relação aos alunos considerados indisciplinados destas turmas, à utilização de um planeamento com características de plano experimental de caso único²¹⁷ de tipo A-B-A, em que numa primeira fase (A) foi feita a avaliação pré-intervenção, numa segunda fase (B) foi introduzida a condição experimental procurando-se que se produzisse uma alteração na variável de resposta ou variável dependente e numa terceira fase (A) foi retirada a condição experimental esperando-se uma reversão nos valores obtidos na fase B.

Tratou-se, portanto, em relação a estas duas amostras, de um planeamento híbrido com características quer de um plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle, quer de plano experimental de sujeitos singulares de tipo A-B-A, resultando deste processo um dispositivo experimental que, pela diversidade e complementaridade das características próprias de cada um destes procedimentos, reforçou a confiança na avaliação dos efeitos do programa de intervenção.

²¹⁵ Refira-se que a única preocupação que houve quanto à equivalência dos grupos foi em termos comportamentais, conforme decorre, de resto, de todo o processo conducente à selecção dos alunos considerados indisciplinados na primeira amostra e à exigência (para efeitos de acesso à acção de formação) de existência de problemática (in)disciplinar idêntica nos pares de turmas leccionadas pelas duas professoras que se envolveram mais tarde na acção de formação. Alguma similaridade existente em relação às outras variáveis foi meramente casual e não procurada deliberadamente.

²¹⁶ Quasi-experimental porque os alunos não foram distribuídos aleatoriamente pelos grupos experimental e de controle.

²¹⁷ A filiação neste tipo de planeamento da estratégia experimental adoptada não é incompatível com o facto da avaliação em cada uma destas turmas ter incidido em mais do que num único sujeito, porque a estrutura básica do desenho experimental é a mesma qualquer que seja o número de sujeitos, além de que, como referem Robinson et al. (1989), o termo sujeito pode referir-se também a um grupo.

4 - Instrumentos

Dada a natureza do presente estudo que incide sobre comportamentos e representações de alunos e de professores, o que implica obter uma ampla base de dados a partir das acções e dos pontos de vista destes protagonistas, mas também a partir do ponto de vista do observador, seguimos, como já foi referido, a tendência, advogada por vários autores (McCormick e James, 1983; Walker, 1989; Huberman e Miles, 1991; Estrela, 1992; Pacheco, 1995; Burgess, 1997), de adoptar uma diversidade de métodos que permita não só a recolha de uma variedade de informação mas também o seu confronto.

Nesta perspectiva foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas:

- Observações de carácter ocasional e naturalista por parte do formador e registo audio por parte das professoras para a detecção do conteúdo e frequência das *mensagens-de segunda pessoa, mensagens-eu, mensagens-impacto*; bem como para a caracterização e análise quer das competências de gestão e organização da aula quer das competências de comunicação (e.g., *paráfrases*) das professoras durante a condução dos debates e das discussões no âmbito da utilização das técnicas de resolução de problemas e de construção conceptual de valores e de contra-valores;
- Grelha de observação sistemática do comportamento de indisciplina dos alunos;
- Fichas para apreciação do comportamento dos alunos (preenchidas pelos professores);
- Questionário para avaliar o grau de internalização do comportamento disciplinado;
- Entrevistas semi-estruturadas a professores e alunos para, entre outros aspectos, avaliar, a acção de formação;
- Notas do investigador.

Grande parte destes instrumentos e técnicas (incluindo a grelha de observação sistemática do comportamento de indisciplina dos alunos) foi empregue na investigação anterior, pelo que nos dispensamos de tecer mais considerações a seu respeito. Serão feitas noutros passos do presente trabalho, sobretudo, a propósito dos dados obtidos através da utilização de cada um deles, as referências necessárias para se compreender o como e o porquê dessa mesma utilização.

Uma novidade nesta investigação relativamente à anterior foi o emprego de duas escalas de apreciação, a que já nos referimos no ponto 1 do presente capítulo, para obter elementos relativos ao juízo formulado pelos professores sobre o comportamento dos alunos. Uma, conforme se pode ver no anexo XXIII, solicitava aos professores a apreciação do grau de indisciplina dos alunos numa escala de seis pontos, em que 6 corresponde a muitíssimo indisciplinado e 1 a nada indisciplinado. Os dados obtidos serviram para seleccionar, numa primeira fase os alunos considerados indisciplinados e, posteriormente, para obter dados de opinião no contexto da avaliação da presumível transferência trans-temporal dos efeitos da intervenção. A outra, como se pode observar no anexo XXIV, consistia de uma lista dos comportamentos de indisciplina constantes da grelha de observação sistemática do comportamento dos alunos, acompanhada de uma escala, tipo Likert, de quatro pontos. Através do seu emprego visava-se avaliar, na opinião dos professores, a frequência com que os comportamentos de indisciplina dos alunos ocorriam. Esta ficha-questionário só foi usada na fase de constituição das amostras.

Outra novidade foi a utilização de um questionário para avaliar o grau de internalização do comportamento disciplinado. Devido à importância que lhe atribuímos no contexto desta investigação, o próximo ponto deste trabalho apresenta com a profundidade possível uma descrição do processo de construção e validação deste instrumento.

4. 1. – Questionário de avaliação do grau de interiorização do comportamento disciplinado

4. 1. 1. - Contextualização

Um dos propósitos principais deste trabalho é o de procurar que os alunos façam seus os objectivos e metas comportamentais considerados social e escolarmente adequados, o que não é tarefa fácil, dado que, no caso dos alunos indisciplinados, estes terão de romper como uma cadeia de comportamentos que possui alta probabilidade de aparição devido aos seus efeitos satisfatórios imediatos, e também, porque terão que iniciar outra, pondo em acção comportamentos de baixa probabilidade devido aos seus efeitos inibitórios e frustrantes no curto prazo, embora a longo prazo, é esse o nosso desejo, possa e deva suceder o contrário. Vencer a inclinação, a tendência do aluno para

comportar-se de modo inadequado exige a aplicação de meios de carácter pedagógico que ajudem a acção da vontade, porque o comportamento disciplinado pode ser para um aluno indisciplinado inicialmente desinteressante.

O desafio de levar o aluno indisciplinado a adquirir uma regulação mais interna do seu comportamento disciplinado, sendo uma tarefa interessante do ponto de vista prático (o que nos levou no contexto do presente trabalho a criar um encadeado de estratégias visando a consecução deste objectivo), não o é menos, do ponto de vista da construção de instrumentos que visem a sua mensuração, desde logo porque passa pela definição do conceito de internalização.

Se o tema da internalização não é estranho à pedagogia, porque aspirando esta ao aperfeiçoamento do aluno, para aproximá-lo de um estado final desejável, de um dever ser, através do processo de socialização secundária (hoje cada vez mais primária, como assinala Savater (1997), porque falham os dispositivos socializadores na família) no curso do qual o indivíduo é suposto assimilar os comportamentos e os valores essenciais à sua integração na cultura a que pertence; e, se, na literatura pedagógica alguns autores como Krathwohl, Bloom e Masia (1974) argumentaram a favor da centralidade dos modelos de internalização em educação, uma análise mais de perto ao seu enfoque nesta área das Ciências Humanas, mostra-nos que se trata de um tema subteorizado, o que não acontece em áreas como a sociologia (e.g., Durkheim, Parsons) e como a psicologia. Nesta última disciplina científica este tema tem sido uma questão recorrente em várias escolas de pensamento, tais como a psicanálise, as teorias rogerianas, o construtivismo, especialmente o não radical vygotskiano, sendo de destacar, na actualidade, a abordagem de Deci e Ryan que desde a década de setenta do século passado têm vindo a dar um forte contributo para a dilucidação deste conceito no âmbito das teorias sobre a motivação.

Com efeito, Decy e Ryan (1985) ao reconceptualizarem os conceitos de motivação extrínseca e intrínseca apresentados inicialmente como mutuamente exclusivos, propuseram a existência de um continuum de internalização, através do qual a motivação das crianças para se envolverem em comportamentos inicialmente desinteressantes e cuja fonte de regulação é externa, passa de extrínseca a interiorizada. Segundo Isabel de Sá (1997: 113), "através deste processo, o indivíduo adquire uma atitude, uma crença ou uma regulação comportamental a partir de fontes externas e, progressivamente, transforma-os num valor ou objectivo pessoal".

De acordo com Ryan e Connell (1989), quanto mais internalizado for um valor, um objectivo comportamental, ou uma regulação, tanto mais eles são experienciados como autónomos ou subjectivamente localizados no self, e, portanto, mais auto-determinados. X

Esta reconceptualização foi feita no âmbito da edificação da teoria da “auto-determinação” e, em particular numa das suas ramificações, a “teoria da integração organicista”, que é uma teoria “sobre o desenvolvimento da motivação extrínseca e sobre as possibilidades e obstáculos que se relacionam com a sua transformação potencial em auto-regulação através do processo de interiorização, pela qual os indivíduos transformam a regulação por contingências externas em regulação por processos internos. A ideia de base é a da existência de uma progressão desenvolvimentista desde a não regulação dos comportamentos até à regulação auto-determinada daquele conjunto de comportamentos útil a uma adaptação eficaz” (Isabel de Sá, op. cit.: 116). Ou seja, a internalização de um determinado comportamento inicialmente não interessante e não intrinsecamente motivado implica a sua realização de uma forma cada vez mais voluntária e auto-determinada.

Enquanto construção pessoal de cada sujeito, com implicações na sua capacidade de decisão e na sua vontade (sendo estes aspectos íntimos e indelegáveis do -eu) o processo de internalização e o consequente desenvolvimento da auto-regulação não deixa, contudo, de depender, como salienta Ryan (1995), do suporte que o meio social fornece, ou seja, depende em grande parte da existência de mediações densas e significativas proporcionadas pelos outros. Quando entregue a si próprio, parafraseando Deci e Ryan (1991), o aluno não interioriza automaticamente as regulações. Há a necessidade de o meio fornecer o máximo de autonomia, num contexto interpessoal, que deve ser apoiante e emocionalmente significativo.

Um outro aspecto não menos importante no âmbito desta teoria prende-se com o grau em que a regulação de um comportamento extrinsecamente motivado foi interiorizado.

Relativamente a esta questão, os autores que temos vindo a citar propuseram um continuum de quatro tipos de regulação: regulação **externa**, **introjecção**, **identificação** e **integração**.

Procuraremos, de seguida, com a ajuda dos autores anteriormente citados e ainda de Vallerand e Bissonnette (1992), dar uma definição de cada um destes tipos de regulação e, ainda, da motivação intrínseca.

Regulação externa - o comportamento é explicado por referência a uma autoridade externa, ou por reforços, punições e conformidade às regras. É, portanto, externamente regulado, sentindo-se o indivíduo controlado por factores que lhe são exteriores. A motivação é extrínseca porque as razões para a emissão de um determinado comportamento não estão ligadas ao prazer ou à satisfação inerentes à emissão, em si, do referido comportamento. Além disso, o comportamento não é escolhido ou auto-determinado. Exemplo: O aluno tem um comportamento adequado porque teria consequências desagradáveis se fosse mal comportado.

Regulação introjectada - O indivíduo começa a internalizar as razões para as suas acções. A regulação processa-se através de uma representação interna das pressões e contingências inicialmente externas. A fonte do controle está dentro do indivíduo. Contudo, embora interna à pessoa esta forma de regulação não é verdadeiramente auto-determinada uma vez que é limitada por internalização de contingências externas. Reforços (recompensas, aprovação) ou constrangimentos (culpa, ansiedade, desaprovação) passam a ser impostos pelo indivíduo e não pelos outros. São, portanto, razões para agir, formuladas em termos de pressões internas ou de auto-estima. Exemplo: o aluno tem um comportamento disciplinado porque se o não tivesse sentir-se-ia culpado e incomodado.

Regulação identificada - Envolve o agir por razões que se prendem com os valores que o sujeito faz seus. Os objectivos pessoais são valorizados pelo próprio. Ocorre quando um comportamento é avaliado pelo indivíduo e percebido como sendo escolhido por si. A motivação é ainda extrínseca porque o comportamento não é realizado pelo prazer ou satisfação inerentes à emissão, em si, do referido comportamento. É, no entanto auto-determinado porque o indivíduo escolhe fazê-lo, porque sente que é benéfico para si. O indivíduo experiencia um sentido de direcção em vez de obrigação e pressão para realizar um determinado comportamento. Exemplo: O aluno tem um comportamento adequado porque sente que é importante para aprender melhor.

Regulação integrada - Neste nível a pessoa realiza o comportamento voluntariamente e a auto-regulação é consistente com o auto-conceito do indivíduo. Há harmonia entre o comportamento e outras facetas do seu self. O comportamento,

embora continue a ser extrinsecamente motivado, é ajustado sem conflitos com outras actividades da vida da pessoa, permitindo um funcionamento e escolhas autónomas. Um exemplo bem ilustrativo do que foi afirmado é quando um aluno quer ter um comportamento disciplinado numa turma indisciplinada e ter ao mesmo tempo um estatuto sociométrico elevado (ser popular entre os colegas). Tratam-se de duas identificações valorizadas pelo aluno, que são, com frequência, incompatíveis e conflituosas entre si, e, por isso, susceptíveis de gerar alguma tensão no indivíduo. Quando coexistem entre si e entram em harmonia com o self do indivíduo completa-se o processo de interiorização.

Motivação intrínseca – existe quando a emissão de um comportamento disciplinado é acompanhado pelo prazer e satisfação que dele podem ser retirados. Representa o nível mais elevado de auto-determinação.

Em sùmula, considerando um gradiente de auto-determinação com 5 níveis, podemos concluir que o nível mais baixo se situa na regulação externa. Dos três tipos de regulação interiorizada a menos auto-determinada é a introjectada, sendo a mais auto-determinada a regulação integrada. Esta forma de regulação, conjuntamente com a motivação intrínseca “representa a base do funcionamento auto-determinado, que no seu sentido mais completo é caracterizado por um envolvimento total do self integrado” Isabel de Sá (op. cit: 129). No entanto, e parafraseando a autora que acabámos de citar, a motivação intrínseca e a regulação integrada são diferentes porque, enquanto a primeira se caracteriza pelo interesse no próprio comportamento, sendo uma experiência autotélica, porque constitui um fim em si mesma, a segunda é caracterizada pelo facto do comportamento ser importante para o indivíduo em função de resultados valorizados.

Tendo em conta a riqueza destes novos conceitos no campo teórico da motivação, não é para estranhar que rapidamente se tenha tentado submetê-los à prova empírica. Alguns trabalhos realizados desde a década de 80 têm mostrado a adequação deste constructo, como o foram os de Ryan, Connel & Deci (1985), que tendo estabelecido previamente a hipótese de que em termos estatísticos os níveis afastados do continuum de auto-determinação estariam menos correlacionados e os mais próximos entre si mais correlacionados, viriam a confirmar esta mesma hipótese através dos resultados obtidos.

Para a operacionalização deste constructo têm vindo a ser elaborados alguns questionários, compostos por sub-escalas que avaliam os diferentes níveis de regulação.

Os mais conhecidos são o “Self - Regulation Questionnaire” (SRQ) de Ryan e Connel (1989) e o “Academic Motivation Scale” (AMS) de Vallerand e Bissonette (1992).

O SRQ foi construído para uma população alvo que compreendia sujeitos a frequentarem o ensino desde o 5º ano até ao ensino secundário. Pretende avaliar a motivação dos alunos para se envolverem na realização de actividades escolares. Não inclui a sub-escala relativa à regulação por integração, porque foi considerado que a população-alvo a que se destina, dada a sua idade, não teria atingido ainda um sentido de integração relativamente a estas tarefas escolares. Esta condicionante não sendo extensiva à motivação intrínseca, levou a que os autores introduzissem, neste instrumento, para além das sub-escalas referentes às regulações externa, introjectada e identificada, uma referente àquele tipo de motivação.

Este questionário solicita aos respondentes as razões ou motivos que dão para as suas actividades e comportamentos, porque Ryan e Connel (op. cit.), com base nas propostas de Buss (1978) entendem ser preferível questões de natureza finalística a questões causais, porque aquelas, além de revestirem “grande importância conceptual no domínio da percepção intrapessoal” (Isabel de Sá, op. cit: 160), emergem mais facilmente nas explicações que são dadas espontaneamente pelas pessoas quando realizam as suas acções.

Relativamente à formulação das questões, este instrumento apresenta uma frase incompleta seguida de várias razões que se agrupam em torno das quatro categorias correspondentes às sub-escalas anteriormente enunciadas. Os respondentes expressam as suas razões, através de uma escala tipo Likert, de quatro pontos.

Não diferindo quanto ao figurino do questionário que acabámos de descrever, o AMS de Vallerand e Bissonette (op. cit.), apesar de se destinar a alunos universitários também não inclui nenhuma sub-escala relativa à regulação integrada, centrando-se as suas diferenças face ao SRQ, fundamentalmente, no facto de incluir uma sub-escala referente à amotivação e três sub-escalas, em vez de uma, relativas à motivação intrínseca.

Em Portugal Isabel de Sá (op. cit.), adoptando a perspectiva da teoria da auto-determinação, construiu um questionário para avaliar a orientação motivacional dos alunos relativamente ao estudo e à realização dos trabalhos de casa. Este instrumento,

que solicita respostas numa escala tipo Likert de 4 pontos, contém 16 itens subsumidos em três sub-escalas: *razões extrínsecas*, *razões intrínsecas* e *razões interiorizadas*. A inclusão desta última sub-escala deveu-se ao facto de ter sido difícil operacionalizar itens distintos para a *regulação identificada* e para a *regulação introjectada*, pelo que a autora optou por uma dimensão que designou de interiorizada, tendo em vista obter elementos referentes à interiorização de valores relacionados com o trabalho escolar. Não foi incluída a regulação integrada por não ser considerada teoricamente relevante para o grupo etário em estudo. Para a validação deste instrumento o procedimento seguido foi a Análise Factorial em Componentes Principais, a partir dos dados recolhidos através da aplicação de uma versão preliminar do instrumento a uma amostra de alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade de seis escolas da região metropolitana de Lisboa. As sub-escalas obtidas foram sujeitas a análises de consistência interna.

4. 1. 2. - Construção do instrumento

Para a avaliação do nível de internalização do comportamento disciplinado elaborámos um questionário que tomou como referências, em primeiro lugar, a “teoria da integração organicista”, cujos principais traços conceptuais, foram anteriormente apresentados, e que permitiu definir quatro critérios relevantes de acordo com a revisão da literatura para o agrupamento dos itens: *regulação externa*, *regulação introjectada*, *regulação identificada* e *motivação intrínseca*. Em segundo lugar, baseou-se nos instrumentos já desenvolvidos, a que fizemos referência, em especial, ao “Eu Estudo e Faço os Meus Trabalhos Escolares Porque” de Isabel de Sá (1997), que, apesar de centrarem o seu objecto de estudo em componentes essencialmente de âmbito académico, permitiram deduzir alguns itens e forneceram indicações quanto ao formato do questionário e modo de apresentação das questões. Finalmente, baseou-se nos dados de entrevistas realizadas a 30 alunos, 15 considerados disciplinados e 15 considerados indisciplinados pelos respectivos professores, pertencentes a turmas do 5º ao 9º ano de escolaridade de 2 escolas do Distrito de Beja que não participaram na experiência.

Com estas entrevistas pretendia-se fazer emergir itens para incorporar no questionário e, ao mesmo tempo, colher dados sobre a linguagem utilizada pelos alunos de modo a que a redacção dos itens usasse um vocabulário adequado ao nível dos seus destinatários.

As entrevistas, de carácter semi-estruturado, desenvolveram-se a partir de dois temas (vide anexo XXVII): **trabalho de casa e comportamento disciplinado**. Em relação a cada um destes temas-comportamentos inquiriram-se os alunos sobre os motivos que os levavam a envolver-se na sua realização. A inclusão do tema **trabalho de casa** visava, fundamentalmente, constituir um preliminar que preparasse e predispucesse os alunos para responderem à questão sobre os motivos que habitualmente os levam a ter um comportamento disciplinado, dado que duas entrevistas realizadas anteriormente tinham revelado a existência de alguma inibição por parte dos alunos, quando inquiridos somente sobre esta última questão.

A análise de conteúdo das respostas foi feita a partir de categorias pré-determinadas, a que já se fez alusão, a saber: *regulação externa*, *regulação introjectada*, *regulação identificada* e *motivação intrínseca*.

Com base em todo este processo foi elaborado uma primeira versão provisória do questionário que era constituído por 26 itens distribuídos da seguinte forma pelas quatro sub-escalas: 8 na dimensão externa, e 6 por cada uma das outras três dimensões (*introjectada*, *identificada* e *intrínseca*). A distribuição do número de itens por cada dimensão obedeceu à que foi utilizada no “Academic Motivation Scale” (AMS) de Vallerand e Bissonette (1992). Tal como aconteceu com o questionário construído por Isabel de Sá não foi incluída a regulação integrada por não ser considerada teoricamente relevante para o grupo etário em estudo.

O questionário, contrariamente, ao que sucedia nos instrumentos congéneres já referenciados solicitava que os sujeitos classificassem numa escala de 6 e não de 4 pontos, o grau em que cada item se aplicava ao seu caso. Os pontos 6 e 1 correspondem, respectivamente, a um grau de aplicação elevado e baixo do conteúdo do item à pessoa.

A opção por uma escala de 6 pontos deveu-se ao facto de, por um lado, se pretender uma maior sensibilidade discriminativa e, por outro, mantendo-se um número par, procurou-se evitar o erro de “tendência central”, ou seja, a inclinação das pessoas para utilizarem o ponto médio das escalas.

Esta primeira versão foi apresentada a duas especialistas (a orientadora da tese, Profª Doutora Maria Teresa Estrela e a Profª Doutora Isabel de Sá) para uma apreciação do seu conteúdo, ou seja do grau de adequação dos seus itens aos 4 critérios atrás enunciados, e do seu formato.

Com base na consulta às especialistas o questionário foi reduzido para 20 itens, tendo sido retirada a sub-escala *motivação intrínseca* por, após reflexão sobre os itens susceptíveis de a operacionalizar, se ter considerado que no âmbito do comportamento disciplinado, esta dimensão não se ajustava às características desenvolvimentais da população-alvo.

Esta versão (vide anexo XXVIII) foi aplicada a 20 alunos dos 5º ao 9º ano de escolaridade de um escola do Distrito de Beja, tendo em vista apurar o grau de compreensibilidade das questões.

Após a verificação da inexistência de dúvidas relevantes por parte dos alunos quanto ao conteúdo das questões, foi feita uma aplicação desta versão do questionário a uma amostra de 260 alunos de duas escolas: uma do Distrito de Beja outra da periferia de Lisboa. A amostra ficou reduzida a 252 alunos porque oito dos inquiridos deixaram algumas respostas em branco.

A amostra era constituída por 252 sujeitos, 150 pertencentes a uma escola do Distrito de Beja²¹⁸ e 102 pertencentes a uma escola da zona metropolitana de Lisboa²¹⁹. Faziam parte desta amostra 135 (53.6 %) sujeitos do sexo masculino e 117 (46.44 %) do sexo feminino. Os quadros insertos no anexo XXIX apresentam a distribuição dos sujeitos por idade, ano de escolaridade e posição social.

Para análise dos resultados obtidos com a aplicação do questionário seguiu-se um procedimento idêntico ao adoptado por Isabel de Sá na validação do seu questionário: foi realizada uma Análise Factorial em Componentes Principais, que foi submetida, de seguida a uma rotação varimax e, por último, à análise de consistência interna para a escala global e para cada uma das sub-escalas. O agrupamento dos itens constantes do questionário nos estilos reguladores encontra-se no anexo XXX.

O anexo XXXI apresenta a estrutura factorial obtida para o questionário. Como se pode observar pela leitura conjunta dos dados obtidos após rotação varimax apresentados neste anexo e no quadro 41, os factores obtidos não corresponderam exactamente às dimensões teóricas previstas. Apenas no factor 2 há correspondência plena, dado que todos os itens nele representados reenviam para a dimensão *identificada*. No factor 1, maioritariamente, os itens nele incluídos correspondem à dimensão *externa*, mas há 3 itens (11, 8 e 14) que estão associados à dimensão *introjectada*. No factor 3, também maioritariamente, os itens neles incluídos estão

²¹⁸ No último quadro do anexo XXIX, esta escola é designada de escola A.

²¹⁹ No referido quadro do mesmo anexo, esta escola é designada de escola B.

ligados a uma única dimensão, a dimensão *introjectada*, havendo, no entanto, um item (7) que corresponde à dimensão *externa*.

Face a estes resultados foi decidido, na perspectiva de análises subsequentes, retirar do questionário, por cada factor, os itens neles representados que não correspondiam aos pressupostos teóricos de partida. Dado que com esta medida o questionário ficava desequilibrado na sua estrutura interna, passando as sub-escalas *externa*, *identificada* e *introjectada*, a contar respectivamente com 7, 6 e 3 itens, foi decidido manter 5 itens nas duas primeiras sub-escalas e três na última. Nesta perspectiva foram seleccionados os itens que apresentavam saturações mais elevadas para cada factor.

Quadro 41 - Padrão factorial da orientação motivacional
(Rotação Varimax)

Factores	I	II	III	Orientação Motivacional
11 – Porque não gosto de ficar com fama de mau comportado perante os outros	0.75225			Introjectada
10 – Para não ser repreendido pelos professores.	0.71330			Externa
13 – Porque posso levar faltas disciplinares.	0.70217			Externa
4 – Para o D.T. não fazer queixa de mim ao Encarregado de Educação.	0.61483			Externa
8 – Porque não me agrada aborrecer os professores de quem gosto mais.	0.61402			Introjectada
14 – Porque me sentirei envergonhado se for mal comportado.	0.57806			Introjectada
17 – Para não ser repreendido pelos meus pais.	0.57283			Externa
1 – Para os professores não fazerem queixa de mim ao D.T.	0.52949			Externa
5 – Para ganhar mais coisas dos meus pais.	0.49971			Externa
2 – Porque os meus pais dizem-me para ser bem comportado	0.45918			Externa
16 – Porque quero ser um bom aluno.		0.75425		Identificada
3 – Para estar com mais atenção e aprender melhor.		0.71865		Identificada
6 – Para estar com mais atenção e perceber melhor a matéria.		0.70924		Identificada
9 – Para poder aprender e ter um bom futuro.		0.68616		Identificada
12 – Porque sinto que é importante para a minha educação ser bem comportado.		0.68000		Identificada
19 – Por achar que isso me torna uma pessoa melhor.		0.45164		Identificada
20 – Porque me sinto culpado pelo facto do meu comportamento prejudicar os meus colegas.			0.68066	Introjectada
15 – Porque se não for bem comportado ficarei zangado comigo mesmo durante muito tempo.			0.60585	Introjectada
18 – Porque quero que os professores pensem que sou um bom aluno.			0.48890	Introjectada
7 – Porque as regras da escola exigem um bom comportamento			0.39815	Externa

Após se terem eliminado por este processo sete itens do questionário foi realizada uma nova ACP, acompanhada de rotação varimax. Conforme se pode observar pela leitura conjunta do anexo XXXII e do quadro nº 42, na solução rodada a três factores, os factores obtidos correspondem às três dimensões teóricas previstas.

A análise da consistência interna (vide anexo XXXIII), em função do α de Cronbach é boa, apresentando os seguintes valores: .77 para a escala global; .81 para a sub-escala *regulação externa*; .78 para a sub-escala *regulação identificada* e .44 para a sub-escala *regulação introjectada*.

Através deste procedimento, o conjunto de resultados obtidos a partir da eliminação dos setes itens inicialmente previstos no questionário conduziram à versão definitiva deste instrumento. Esta última versão, que foi adoptada para o contexto deste novo conjunto de estudos, apresenta-se no anexo XXXIV.

Quadro 42 - Padrão factorial da orientação motivacional
(Rotação Varimax)

Factores	I	II	III	Orientação Motivacional
6 - Para estar com mais atenção e perceber melhor a matéria.	0.76880			Identificada
16 - Porque quero ser um bom aluno.	0.76014			Identificada
3 - Para estar com mais atenção e aprender melhor.	0.75653			Identificada
9 - Para poder aprender e ter um bom futuro.	0.72298			Identificada
12 - Porque sinto que é importante para a minha educação ser bem comportado.	0.68826			Identificada
13 - Porque posso levar faltas disciplinares.		0.78252		Externa
4 - Para o D.T. não fazer queixa de mim ao Encarregado de Educação.		0.76655		Externa
1 - Para os professores não fazerem queixa de mim ao D.T.		0.70590		Externa
10 - Para não ser repreendido pelos professores.		0.66176		Externa
17 - Para não ser repreendido pelos meus pais.		0.60069		Externa
15 - Porque se não for bem comportado ficarei zangado comigo mesmo durante muito tempo.			0.70965	Introjectada
20 - Porque me sinto culpado pelo facto do meu comportamento prejudicar os meus colegas.			0.69456	Introjectada
18 - Porque quero que os professores pensem que sou um bom aluno.			0.50787	Introjectada

5 – Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Os dados recolhidos através do conjunto de técnicas e de instrumentos referenciados no ponto anterior foram alvo de um tratamento diferenciado em função dos objectivos pretendidos, da sua natureza e características específicas. Os de natureza qualitativa foram submetidos a uma análise de conteúdo e os de índole quantitativa foram sujeitos a um tratamento estatístico.

A análise de conteúdo do material verbal registado adoptou os principais procedimentos que indicámos a propósito do conjunto de estudos componentes da investigação apresentados na parte III deste trabalho.

O tratamento estatístico empreendido para os dados de natureza quantitativa foi efectuado a partir de diferentes métodos de cálculo. Conforme foi referido no ponto anterior, para o processo de validação do questionário de avaliação do grau de internalização do comportamento disciplinado foi utilizada a “Análise Factorial em Componentes Principais”, a “rotação varimax”, e o teste de “consistência interna de Cronbach”.

Para organizar, resumir e descrever os dados procedentes da experiência recorreu-se à análise descritiva, que incluiu o cálculo das frequências, das médias, das percentagens e do desvio padrão.

Para além desta análise de cunho descritivo foram utilizados vários testes estatísticos, os quais, devido às características das diferentes amostras deste conjunto de estudos, não puderam deixar de ser de carácter não paramétrico. Os testes não paramétricos são aplicados a amostras pequenas como as desta investigação e não pressupõem a hipótese de normalidade, nem sequer, em muitos casos a necessidade de uma medida contínua, bastando-lhes uma escala ordinal

Para comparar as diferenças entre os grupos experimental e de controle foi utilizado o teste “U de Mann-Whitney” para duas amostras não relacionadas, que é um dos mais poderosos testes não paramétricos, constituindo uma alternativa válida à prova paramétrica T (Siegel & Castellan, 1988).

Para avaliar os resultados antes depois, dentro de cada grupo (experimental ou de controle), foi aplicado o teste de “Wilcoxon” de pares associados, por se tratar de uma prova que testa a dimensão das diferenças entre dois conjuntos de dados relacionados (Bryman & Cramer, 1992).

Também para comparar os resultados, dentro de cada grupo, em três momentos (pré-teste, pós-teste e um ano após) foi aplicada a prova de “Friedman” para três ou mais amostras relacionadas, que é um teste cujo poder-eficiência, segundo Siegel (1975), é semelhante à prova paramétrica F.

Finalmente, para comparar as diferenças dos resultados obtidos por mais de que dois grupos, foi utilizado o teste de “Kruskal-Wallis” para três ou mais amostras independentes, que é, segundo Siegel (op. cit.), uma alternativa não paramétrica útil para a análise de variância (razão F), tendo, de acordo com este autor, um poder-eficiência de 95.5%, quando comparado com a prova F.

Os dados testados por todas estas provas estatísticas foram processados informaticamente através do programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), tendo sido adoptado um nível de significância de 0.05, ou seja, para todas estas provas a probabilidade das diferenças serem devidas ao acaso situa-se em 5% dos casos, ou menos.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

SUB-CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DOS EFEITOS NOS ALUNOS

Introdução

Procurando dar resposta às questões da investigação formuladas no capítulo I, apresentam-se e avaliam-se nesta secção do trabalho os resultados referentes ao impacto da intervenção junto dos alunos das três amostras experimentais.

Seguindo a ordem das questões de investigação, em primeiro lugar procede-se a uma avaliação dos efeitos do programa de intervenção nos cenários onde essa intervenção teve lugar, ou seja nas aulas das Professoras de *Língua Portuguesa* que estiveram envolvidas na acção de formação.

Em segundo lugar, avalia-se o impacto transsituacional da intervenção, ou seja, o grau de transferência dos seus presumíveis benefícios para o contexto de disciplinas cujos professores não participaram na acção de formação.

Em terceiro lugar, avaliam-se os efeitos a longo prazo (um ano após) da intervenção. Este tipo de avaliação não é feita ao nível das amostra 2 e 3, porque, de acordo com o que já foi exposto anteriormente, no ano seguinte já não se podia contar com dois grupos distintos -um experimental e outro de controle-, porquanto os alunos das duas turmas em cada um dos anos de escolaridade tinham sido sujeitos no ano transacto, em quadrimestres diferentes, ao mesmo tipo de intervenção.

A avaliação destas três situações é realizada através dos seguintes tipos de dados:

- Os comportamentos de indisciplina dos alunos dos grupos experimental e de controle observados antes, depois, e um ano após a intervenção;
- As opiniões dos alunos e das professoras envolvidas na experiência;
- As opiniões dos professores que não participaram na acção de formação, mas que leccionavam disciplinas onde foram realizadas observações do comportamento dos alunos.

Tendo este estudo como um dos seus principais propósitos promover nos alunos uma organização comportamental mais auto-regulada, caracterizada por uma maior

flexibilidade e independência do campo de estímulos concretos, e sendo ainda uma das suas assunções básicas, de acordo com a teoria sócio-cultural vygotskyana, que a tomada de um papel regulador do seu comportamento, por parte de qualquer indivíduo, é tributária do uso crescente de uma linguagem auto-reguladora, são avaliados os possíveis efeitos da intervenção ao nível da força motivacional (externa ou internamente orientada) que se presume terem estado na base das eventuais mudanças comportamentais. Recorrer-se-á para esse efeito:

- Aos dados recolhidos (antes, imediatamente após e um ano depois²²⁰ da intervenção) através de um questionário para avaliar o grau de auto-determinação do comportamento de disciplina dos alunos;
- Às opiniões dos alunos sobre as razões que estiveram na base das suas mudanças comportamentais.

Refira-se, a terminar esta introdução, que em relação aos dados de natureza quantitativa, os instrumentos de observação e medida foram os mesmos em todos os momentos acima referidos, pelo que, se poderá descartar a hipótese alternativa denominada *instrumentação*, segundo a qual as mudanças verificadas nas variáveis dependentes se deveram a mudanças nos instrumentos.

1 – Avaliação de carácter quantitativo relativa aos comportamentos observados em sala de aula

1. 1. – Amostra 1

1.1. 1. - Avaliação inicial

A amostra principal deste estudo era constituída por 29 alunos. Conforme se constatou no ponto 1.1.2.1. do capítulo anterior, em relação às variáveis sócio-demográficas e académicas a que habitualmente se atribui alguma associação com os comportamentos de indisciplina, não se acharam à partida diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controle que pudessem pôr em causa a avaliação do impacto da intervenção.

²²⁰ Relativamente às amostras 2 e 3 só foram recolhidos, por razões que mais adiante se explicitarão, dados relativos às fases de pré-teste e de pós-teste.

Sendo os alunos da amostra provenientes de três escolas distintas, poder-se-ia admitir que essa circunstância, poderia explicar as diferenças no final da intervenção, sobretudo pela suposta influência sublinhada por vários autores (Reynolds & Sullivan, 1979; Rutter et al., 1979; Burns, 1985; Watkins & Wagner, 1991; Freire, 2001) da *cultura* e do *clima* da escola no comportamento dos alunos.

Os resultados obtidos na fase de pré-teste através do teste Kruskal-Wallis para os comportamentos de indisciplina no global mostram, conforme se pode observar nos quadros apresentados no anexo XXXV, que, qualquer que seja a situação considerada²²¹ não existem diferenças significativas entre os alunos das três escolas em relação às médias de ordem atribuídos aos comportamentos de indisciplina, pelo que se pode descartar, desde logo, que as eventuais diferenças entre os dois grupos após a intervenção sejam devidas à variável escola de pertença dos alunos.

Em conformidade com o que foi exposto no ponto 3 do capítulo anterior, comparou-se o comportamento de indisciplina no pré-teste entre os grupo experimental e de controle.

Considerando os comportamentos de indisciplina no global, verifica-se, pela leitura conjugada dos quadros insertos no anexos XXXVI e dos quadros 47 a 51, que os grupos experimental e de controle **não apresentavam diferenças significativas entre si**, qualquer que seja a situação em análise: cada uma das disciplinas ou conjunto de disciplinas onde foram recolhidos os dados.

Quadro 47 – Teste U de Mann-Whitney comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Língua Portuguesa

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	14.77	16.20	16.77	14.03	15.10	14.23	14.87	14.47
Contr. (n=14)	Mo ₂	15.25	13.71	13.11	16.04	14.89	15.82	15.14	15.57
	U	101.5	87	78.5	90.5	103.5	93.5	103	97
	P	0.878	0.420	0.244	0.520	0.948	0.614	0.929	0.747

²²¹ As situações consideradas referem-se aos registos efectuados: na disciplina de Língua Portuguesa, em cada uma das outras três disciplinas onde se realizaram observações e no conjunto das quatro disciplinas.

Quadro 48 – Teste U de Mann-Whitney comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de H/HGP

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	15.07	14.47	11.70	14.03	15.97	14.43	16.97	15.87
Contr. (n=14)	Mo ₂	14.93	15.57	18.54	16.04	13.96	15.61	12.89	14.07
	U	104	97	55.5	90.5	90.5	96.5	75.5	92
	P	0.965	0.724	0.028	0.523	0.520	0.708	0.189	0.545

Quadro 49 – Teste U de Mann-Whitney comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Inglês

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	15.07	16.33	11	16.90	16.70	13.70	16.23	18.90
Contr. (n=14)	Mo ₂	14.93	13.57	19.18	12.96	13.18	16.39	13.68	10.82
	U	104	85	46.5	76.5	79.5	85.5	86.5	46.5
	P	0.965	0.378	0.010	0.209	0.260	0.392	0.407	0.009

Quadro 50 - Teste U de Mann-Whitney comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Matemática

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	15	18.33	10.90	13.80	14.80	16.17	14.27	14.40
Contr. (n=14)	Mo ₂	15	11.43	19.39	16.29	15.21	13.75	15.79	15.64
	U	105	55	43.5	87	102	87.5	94	96
	P	1.000	0.027	0.007	0.426	0.895	0.440	0.652	0.667

Quadro 51- Teste U de Mann-Whitney comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplinas dos dois grupos no conjunto dos registos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, H/HGP, Inglês e Matemática

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	15.73	16.73	11.37	15	15.80	13.83	15.67	14.73
Contr. (n=14)	Mo ₂	14.21	13.14	18.89	15	14.14	16.25	14.29	15.29
	U	94	79	50.5	105	93	87.5	95	101
	P	0.631	0.255	0.017	1.000	0.600	0.444	0.661	0.860

Centrando a comparação nas diferentes categorias ou dimensões em que estão subsumidos os comportamentos de indisciplina, pode-se afirmar que, **de um modo geral**, os dois grupos **não apresentavam diferenças significativas entre si**. As únicas exceções foram a nível: (1) da categoria *Movimentos* nas disciplinas de H/HGP, Inglês e Matemática, e no conjunto das quatro disciplina, traduzindo, como se vê nos quadros apresentados no anexo XXXVI um maior número de comportamentos de indisciplina desta categoria dos alunos do grupo de controle; (2) da categoria *Barulhos* na disciplina de Matemática, sendo consequência, como se pode observar pela leitura do quadro correspondente a esta disciplina no anexo XXXVI, de um maior número de comportamentos de indisciplina desta categoria dos alunos do grupo experimental; (3) da categoria *Relação-Aluno-Aluno* na disciplina de Inglês, reflectindo, como se constata pela leitura do quadro correspondente a esta disciplina no anexo XXXVI, a ocorrência de um maior número de comportamentos de indisciplina desta categoria dos alunos do grupo experimental.

Estas diferenças, desde que tomadas em consideração nos momentos de avaliação posteriores, não põem em causa a avaliação dos efeitos da intervenção.

1. 1. 2. - Avaliação dos efeitos da intervenção no contexto da disciplina de Língua Portuguesa

Comparando os resultados obtidos entre as fases de pré-teste e de pós-teste em relação aos alunos do grupo experimental, verifica-se, através da leitura conjunta dos quadros n.º 52 e n.º 53, que, no que diz respeito à disciplina onde decorreu a intervenção (Língua Portuguesa), houve uma **redução significativa** ($p= 0.01$) dos comportamentos de indisciplina no global.

Quadro 52 - Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.E. na disciplina de L. P. , entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	8	7.83	7.72	6.38	8.42	8.95	6.86	5.43
+Mo	0	6.90	5.38	6.75	2	2.50	2.50	3.50
p	0.01	0.293	0.089	0.343	0.02	0.002	0.004	0.050

Observando o quadro nº 53, constata-se que a redução nos comportamentos de indisciplina ocorreu em todas as categorias, **redução essa que foi significativa** nas categorias *Distrações e Entretenimentos* (0.02), *Trabalho* (0.002) e *Relação-Professor-Alunos* (0.004). Nas restantes categorias **não foi obtida significância** estatística. Convém referir que na categoria *Movimentos* se se retirarem os registos referentes ao comportamento *Baloçar continuamente a cadeira* -onde se verificou um **incremento significativo** ($p= 0.015$) pela utilização do teste de Wilcoxon- a tendência para a **significância estatística mantém-se** ($p=0.001$), situando-se a média na fase de pré-teste em 6.5 e na fase de pós-teste em 4.

Quadro 53 - Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. E, na disciplina de Língua Portuguesa, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	45.06	6.0174	3.6	1.6818	10.66	2.5442	2.8	1.2649	13.86	3.9073	10.4	2.8735	2.8	2.0424	0.93	1.2799
Pós-teste	32.6	6.2198	3	1.4142	9.8	1.7403	2.2	1.8205	9.86	3.5024	6.66	2.4689	0.73	0.7037	0.33	0.4480

Saliente-se, o facto de, tal como aconteceu na investigação anterior, se ter constatado um incremento no comportamento *Baloçar continuamente a cadeira*, o que não deixa de ser curioso dadas as diferenças existentes nos pressupostos de base das intervenções formativas associadas a estas duas etapas da investigação relativamente à natureza do controle disciplinar. Esta convergência de resultados permite suportar a hipótese, já implicitamente sugerida aquando da apresentação dos dados relativos à referida investigação, de que quando as regulações comportamentais aumentam de intensidade o nível de tensão interna dos alunos aumenta, por sua vez, necessitando o organismo²²² de ter como que uma válvula de escape para manter a homeostasia. Convém, no entanto, sublinhar que, contrariamente ao que ocorreu na investigação anterior, com excepção do comportamento já mencionado, a redução verificada atravessou todas as categorias e todos os comportamentos, mesmo aqueles que escapam mais ao controle dos professores.

Comparando os resultados obtidos pelos alunos do grupo de controle, verifica-se, conforme se pode constatar pela leitura conjunta dos quadros nº 54 e nº 55, que entre as fases de pré-teste e de pós-teste houve um **incremento não significativo** dos comportamentos de indisciplina no global. A leitura conjunta dos referidos quadros

mostra, por outro lado, que esse incremento atravessou a maior parte das categorias comportamentais, com excepção da categoria *Trabalho* -onde se verificou, ao invés, um ligeiro decréscimo que **não atingiu significância estatística** (0.726) pelo teste de Wilcoxon- e da categoria *Relação-Aluno-Aluno*, que recolheu em termos médios, nas duas fases de observação valores iguais

Quadro 54 - Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.C. na disciplina de L. P., entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	4.50	1.50	5	6.92	6.43	8.42	6	4.25
+Mo	9.75	7.50	7	7.07	8.57	5.79	6.75	4.75
P	0.109	0.005	0.057	0.777	0.637	0.726	0.233	0.886

Quadro 55 - Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. C., na disciplina de Língua Portuguesa, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.C.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	45	8.5485	3.07	1.9000	9.5	3.5246	3.28	2.3346	13.57	3.3676	11.14	3.4162	2.71	1.5407	1	1.1094
Pós-teste	50.57	13.9654	6.2	2.6070	11.28	2.8401	3.4	2.6520	14	5.9872	10.9	3.6261	3.7	3.3611	1	1.1094

Refira-se que o **aumento** verificado, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, nos comportamentos de indisciplina foi **bastante significativo** ($p=0.005$) em relação à categoria *Barulhos* e **quase significativo** ($p=0.057$) em relação à categoria *Movimentos*. Curiosamente, e ao contrário do que sucedeu com os alunos do grupo experimental, o número de registos referentes ao comportamento *Baloçar continuamente a cadeira* **diminuiu** -de forma **não significativa** ($p= 0.855$) situando-se a média na fase de pré-teste em 4.6 e na fase de pós-teste em 4.2.

Se se tiver em conta o que já foi referido anteriormente sobre este mesmo comportamento e a circunstância dos alunos do grupo ora em análise não terem tido contacto com modalidades de gestão da aula e de disciplinação supostamente mais ricas e mais adaptadas do que as que foram utilizadas pelas suas professoras de *Língua Portuguesa*, pode-se encarar a frequência do comportamento *Baloçar continuamente a cadeira* como uma espécie de barómetro do grau de indisciplina existente em sala de

²²² Estamos a falar de organismos jovens em processo de crescimento que precisam naturalmente de movimento e de libertação energética para um correcto desenvolvimento.

aula e do grau de controle (interiorizado ou não pelos alunos) exercido pelas práticas docentes (sejam elas conducentes ou não à auto-determinação dos alunos) sobre os comportamentos de indisciplina.

Relativamente à avaliação de pós-teste nos dois grupos, verifica-se, através da leitura conjugada dos quadros 53, 55 e 56, que há entre os grupos experimental e de controle uma **diferença** que é **altamente significativa** nos comportamentos de indisciplina quando considerados globalmente ($p= 0.000$) ou quando integram a categoria *Barulhos* ($p= 0.000$); **diferença** essa que é **bastante significativa** no tocante às categorias *Trabalho* ($p= 0.003$) e *Relação-Professor-Aluno* ($p= 0.001$), **significativa** no que se refere à categoria *Distracções e Entretenimentos* ($p= 0.044$), e **não significativa** em relação às categorias *Relação-Aluno-Aluno* ($p= 0.088$), *Convenções Sociais* ($p= 0.200$) e *Movimentos* ($p= 0.338$). Refira-se, em relação a esta última categoria, que se forem retirados, para ambos os grupos, os registos referentes ao comportamento *Baloçar continuamente a cadeira* as **diferenças** verificadas são **altamente significativas** ($p=0,000$) quando à partida, no pré-teste, e na mesma condição (sem o referido comportamento) **não eram significativas** ($p=0.175$).

Quadro 56 – Teste U de Mann-Whitney comparando os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Língua Portuguesa

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	9.37	9.70	13.57	13.10	11.93	10.47	10.23	12.67
Contr. (n=14)	Mo ₂	21.04	20.68	16.54	17.04	18.29	19.86	20.11	17.50
	U	20.5	25.5	83.5	76.5	59	37	33.5	70
	P	0.000	0.000	0.338	0.200	0.044	0.003	0.001	0.088

Em síntese, o conjunto de dados, que foi apresentado, sugere que o programa de formação dirigido ao longo de um ano lectivo às três professoras de *Língua Portuguesa* teve efeitos claramente positivos do ponto de vista da modificação do comportamento dos alunos, no contexto onde ele foi aplicado. Estes dados deixam também entender que para o mesmo contexto (aulas da disciplina *Língua Portuguesa*) a aplicação deste programa contribuiu fortemente para os alunos integrarem as regulações respeitantes à maioria das categorias comportamentais e dos comportamentos discretos em análise, mesmo em relação àqueles que são emitidos de forma mais clandestina e, por isso, menos passíveis de controle por parte dos professores. A única excepção residiu na

integração das regulações associadas à convenção respeitante ao comportamento *Baloçar continuamente a cadeira*, porque se trata de uma “convenção organicisticamente incongruente” (Sá, 1997: 132), à luz da **teoria da integração organicista** (Deci & Ryan, 1985, 1991) referenciada na primeira parte do presente trabalho, uma vez que entra em conflito com necessidades básicas dos alunos, de movimento, de libertação de energia e de expansão, próprias de um corpo em processo de crescimento.

1. 1. 3. – Avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais da intervenção

O presumível impacto transsituacional da intervenção foi avaliado, como já foi referido, em três disciplinas cujos professores não participaram na acção de formação.

No contexto da disciplina de *História/ História e Geografia de Portugal*, a comparação dos resultados obtidos entre as fases de pré-teste e de pós-teste, pelos alunos do grupo experimental, mostra, conforme decorre da leitura conjunta dos quadros 57 e 58, que houve uma **redução não significativa** ($p= 0.208$) dos comportamentos de indisciplina no global. De acordo com a leitura dos referidos quadros, a redução na frequência dos comportamentos de indisciplina verificou-se a nível de cinco categorias, tendo sido **significativa** em relação às categorias *Barulhos* ($p= 0.013$), *Relação-Aluno-Aluno* (0.021), **bastante significativa** no que concerne à categoria *Relação-Professor-Alunos* ($p= 0.0003$), e **não significativa** em relação às categorias *Convenções Sociais* ($p= 0.121$) e *Trabalho* (0.270). A **diminuição** dos comportamentos considerados indisciplinados só não ocorreu em relação a duas categorias: *Movimentos*, que registou exactamente a mesma média, e *Distracções e Entretenimentos*, onde se verificou um ligeiro aumento nos valores obtidos, que **não atingiu**, no entanto, **significância estatística** ($p= 0.550$).

Quadro 57: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.E. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	11.71	7.96	7.75	7.50	9.90	7.78	6	6.25
+Mo	4.75	8.25	6.36	5.88	7.05	7	0	2.50
P	0.208	0.013	0.944	0.121	0.550	0.270	0.003	0.021

Quadro 58: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. E., na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	45.66	7.108	5.06	2.0862	8.7	2.1536	3.4	2.4727	13.66	3.6384	11	2.8785	2.4	1.9198	1.4	0.3625
Pós-teste	39.26	11.0030	3.13	2.4162	8.7	2.1536	2.06	1.7915	14.66	5.6019	9.8	3.5092	0.53	0.7432	0.33	0.8165

Para a mesma disciplina, e em relação aos alunos do grupo de controle, verificou-se, de acordo com a leitura conjugada dos quadros 59 e 60, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, um **incremento não significativo** nos valores dos comportamentos de indisciplina quando considerados globalmente e por categoria, exceção feita às categorias *Movimentos* e *Relação Auno-Aluno* onde se registou uma **redução não significativa** dos comportamentos nelas inscritos.

Quadro 59: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.C. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	5.83	10.25	5.63	3.50	5.67	5.80	8.75	4.75
+Mo	8.75	6.40	7	5.75	7.33	7.75	5.39	3
P	0.271	0.467	0.283	0.151	0.695	0.247	0.164	0.396

Quadro 60: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. C., na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste

G.C.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	45.92	6.3058	5.28	2.6144	10.57	1.8277	3.7	2.0913	12.57	2.6520	11.07	2.2690	1.5	1.6053	1.7	1.7177
Pós-teste	49	12.0128	5.78	2.9659	9.7	2.1989	4.6	3.1035	13.78	5.6184	12.14	2.6561	2.2	1.8472	0.71	1.2044

Tendo como base os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos na fase de pós-teste, verifica-se, como nos é dado constatar pela observação dos quadros 58, 60 e 61, a existência de uma **diferença não significativa** entre os grupos experimental e de controle nos comportamentos de indisciplina considerados globalmente ($p= 0.097$). A análise por categorias revela a existência de uma **diferença que é significativa** no que diz respeito às categorias *Barulhas* ($p= 0.014$), *Relação-Professor-Aluno* ($p= 0.010$), **bastante significativa** em relação à categoria *Convenções Sociais* ($p= 0.008$), **não**

significativa relativamente às categorias *Movimentos* ($p= 0.226$)²²³, *Trabalho* ($p= 0.142$), *Relação-Aluno-Alunos* ($p=0.318$) e *Distracções e Entretenimentos* ($p= 0.615$). Sublinhe-se que em relação a esta última categoria a diferença, ao invés do que aconteceu em relação a todas as outras, traduz, conforme se pode constatar na leitura conjunta dos quadros 58 e 60, uma frequência mais elevada nos comportamentos nela inscritos dos alunos do grupo experimental face aos dos alunos do grupo de controle. No entanto, não se pode afirmar que os alunos do grupo experimental tenham tido, por comparação com os do grupo de controle, um agravamento neste tipo de comportamentos, já que, em termos médios, o aumento dos resultados registado nesta categoria foi de 1 para os alunos do primeiro grupo contra 1.21, para os do segundo, o que significa que as diferenças verificadas à chegada reflectiram essencialmente as existentes à partida.

Quadro 61: Teste U de Mann-Whitney comparando os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de H/HGP

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	12.47	11.27	13.17	11	15.77	12.80	11.27	13.80
Contr. (n=14)	Mo ₂	17.71	19	19.96	19.29	14.18	17.36	19	16.29
	U	67	49	77.5	45	93.5	72	49	87
	P	0.097	0.014	0.226	0.008	0.615	0.142	0.010	0.318

No que diz respeito à avaliação dos presumíveis efeitos do programa na disciplina de Inglês, a comparação dos resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, evidencia, como se pode observar nos quadros 62 e 63, uma **redução não significativa** ($p= 0.110$) dos comportamentos de indisciplina no global. De acordo com a leitura dos referidos quadros, esta tendência para a redução na frequência dos comportamentos de indisciplina foi contrariada a nível da categoria *Barulhos*, onde se verificou um **aumento não significativo** ($p= 0.298$). Nas restantes, a **redução** verificada só obteve

²²³ Registe-se o facto de, por comparação com o que ocorreu na fase de pré-teste, ter havido em relação à frequência dos comportamentos inscritos nesta categoria uma maior aproximação entre os dois grupos. Esta aproximação deveu-se, contrariando as expectativas, a uma redução não significativa dos referidos comportamentos no grupo de controle.

significância estatística em relação a duas categorias: *Convenções Sociais* ($p= 0.02$) e *Relação-Professor-Aluno* (0.007).

Quadro 62: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.E. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	9.78	6	10	5.90	7.28	6.75	5	2
+Mo	5.33	8.63	4.75	7	9.08	8.50	0	0
P	0.110	0.298	0.937	0.020	0.754	0.924	0.007	0.083

Quadro 63: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. E., na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	49.06	10.1169	5.7	2.2824	9.8	2.7308	4.2	2.2104	15.2	4.3458	11.26	3.4942	2.06	1.7915	4.1	3.7771
Pós-teste	45.7	8.6062	6.9	3.1728	9.1	1.5976	2.66	2.2573	14.53	4.6116	11	2.2991	0.86	1.1872	1.86	2.4456

Entre estas duas fases, para os alunos do grupo de controle, verificou-se (vide quadros 64 e 65) a tendência já encontrada em relação às disciplinas anteriormente referidas, ou seja, um **incremento não significativo** ($p= 0,469$) dos comportamentos de indisciplina no global. Todavia, e contrariando a tendência, verificada em relação às outras disciplinas, constatou-se a existência de mais categorias com redução (embora, de um modo geral, ligeira) do que categorias com aumento na frequência de comportamentos de indisciplina nelas inscritos. Sublinhe-se que a **única diferença estatisticamente significativa** ($p= 0.045$) se verificou ao nível dos comportamentos subsumidos na categoria *Barulhos*, que é uma categoria onde se registou um aumento na frequência dos comportamentos que ela recobre.

Quadro 64: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.C. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6.83	10.50	7.60	5.36	5.67	10.40	5.30	5.67
+Mo	8	5.55	4.67	8.10	8.14	4.88	4.63	5.25
P	0.469	0.045	0.655	0.904	0.421	0.648	0.631	0.902

Quadro 65: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. C., na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste

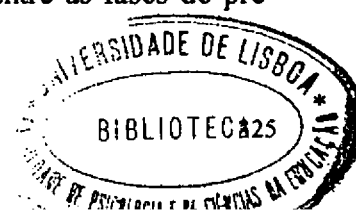
G.C.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	49.6	6.7209	4.7	3.1727	12.3	2.3732	3.3	3.1035	14.1	3.1097	12.28	3.3150	1.5	1.6053	1.2	1.7619
Pós-teste	51.6	13.8930	6.6	3.7746	12	2.2871	3.5	3.2522	15.71	6.3054	11.6	2.9249	1.4	1.6968	0.71	1.4373

Relativamente aos resultados do pós-teste, a comparação dos dois grupos, através dos valores apresentados nos quadros 63, 65 e 66, evidencia a existência de uma **diferença não significativa** ($p= 0.256$) nos comportamentos de indisciplina no global. A análise por categorias revela a existência de uma **diferença estatisticamente significativa** na categoria *Movimentos* ($p= 0.001$) e **não significativa** nas restantes. Sublinhe-se que há duas categorias -*Barulhos* e *Relação-Aluno-Aluno*-, onde se registaram frequências mais elevadas, mas **não estatisticamente significativas**, nos comportamentos nela inscritos, dos alunos do grupo experimental face aos dos alunos do grupo de controle. De referir, no entanto, que esta circunstância não configura uma tendência, no grupo experimental, para um sobre-agravamento, nesta fase, dos comportamentos abrangidos por estas categorias, pois, como se pode constatar pela leitura conjunta dos quadros 63 e 65, em relação à categoria *Barulhos*, entre a fase de pré-teste e de pós-teste o comportamento dos alunos do grupo experimental teve um incremento menor do que os do grupo de controle e em relação à categoria *Relação-Aluno-Aluno* (também entre as fases de pré-teste e de pós-teste), verificou-se um decréscimo mais acentuado nos comportamentos de indisciplina dos alunos do grupo experimental do dos alunos do grupo de controle.

Quadro 66: Teste U de Mann-Whitney, comparando os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Inglês

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	13.27	15.20	10.17	14.33	14.27	14.33	13.67	17.73
Contr. (n=14)	Mo ₂	16.86	14.79	20.18	15.71	15.79	15.71	16.43	12.07
U		79	102	32.5	95	94	95	85	64
P		0.256	0.895	0.001	0.658	0.630	0.657	0.348	0.053

Finalmente, centrando a avaliação, ora em curso, na disciplina de Matemática, verifica-se através da leitura conjunta dos quadros 67 e 68, que entre as fases de pré-



teste e de pós-teste os alunos do grupo experimental tiveram uma **redução não significativa** ($p= 0.190$) nos comportamentos de indisciplina quando considerados globalmente. Esta tendência para uma **redução não significativa** dos comportamentos de indisciplina atravessou a maior parte das categorias que os recobrem, sendo excepção a categoria *Trabalho* onde essa redução foi **estatisticamente significativa** e as categorias *Movimentos* e *Distracções e Entretenimentos*, que registaram **aumentos estatisticamente não significativos** dos comportamentos nelas inscritos.

Quadro 67: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.E. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	10.38	7.77	4.50	7.06	7.14	7.13	3.25	2.33
+Mo	5.29	6.50	7.25	6.90	8.75	3	2	3
P	0.190	0.035	0.346	0.428	0.568	0.031	0.131	0.461

Quadro 68: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. E., na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	44.53	8.6426	6.33	2.1931	9	2.0000	2.26	2.0166	13.6	4.8226	11.4	2.2615	0.93	1.4864	1	2.0354
Pós-teste	41.53	8.7739	4.9	2.0166	9.46	2.2949	1.86	1.6847	14.4	5.1242	9.8	1.8205	0.46	0.8338	0.6	1.2984

No que diz respeito aos alunos do grupo de controle, a observação dos quadros 69 e 70, evidencia que entre as fases de pré-teste e de pós-teste se verificou um **incremento não significativo** nos comportamentos de indisciplina no global. A leitura destes quadros, tendo em atenção as diferentes categorias, revela que foram os comportamentos inscritos nas categorias *Distracções e Entretenimentos*, *Trabalho* e *Relação-Aluno-Aluno* que contribuíram para este resultado global, já que foram as únicas onde se registaram aumentos (embora não significativos) na frequência dos comportamentos por elas abrangidos, dado que nas restantes ou se verificaram valores idênticos, caso da categoria *Relação-Professor-Aluno*, ou se verificaram **reduções não significativas**, casos das categorias *Burattos* ($p= 0.906$), *Movimentos* ($p= 0.989$) e *Convenções Sociais* ($p= 0.206$).

Quadro 69: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.C. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6.33	6.67	6.50	5.50	8.83	7.25	4.70	4
+Mo	6.38	7.75	5.40	11.50	6.45	7.60	5.38	5
P	0.362	0.306	0.589	0.206	0.184	0.138	0.904	0.763

Quadro 70: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G. C., na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.C.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	44.42	7.3245	4.07	2.9991	11.28	2.1278	2.9	2.2348	13.28	3.4065	10.85	2.3157	1.28	1.8157	0.71	0.7263
Pós-teste	47.35	14.0308	3.7	3.4736	11	2.1839	2.28	2.8670	15.9	6.9111	12.14	2.7695	1.28	1.5898	0.92	1.2688

Relativamente à avaliação na fase de pós-teste, verifica-se pela leitura dos quadros 68, 70 e 71 a existência, entre os grupos experimental e de controle, de uma **diferença não significativa** ($p=0.541$) nos comportamentos de indisciplina quando considerados globalmente. A análise por categorias revela a existência de **diferenças significativas** ($p= 0.015$) entre os dois grupos relativamente aos comportamentos cobertos pela categoria *Trabalho*, **não significativas** no que diz respeito aos comportamentos abrangidos pelas restantes categorias. Refira-se, que os comportamentos cobertos pela categoria *Barulhos* traduzem uma frequência mais elevada nos comportamentos nela inscritos dos alunos do grupo experimental face aos dos alunos do grupo de controle. No entanto, este facto não significa que os alunos do grupo experimental tenham tido, nesta fase, um agravamento dos comportamentos de indisciplina referentes a esta categoria, porque, como se pode constatar pela observação do quadro nº 68, verificou-se, ao invés, entre as fases de pré-teste e de pós-teste uma redução deste tipo de comportamentos neste grupo, que foi superior à verificada no grupo de controle.

Quadro 71: Teste U de Mann-Whitney, comparando os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Matemática

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	14.07	17.53	12.63	15.43	13.93	11.30	12.57	13.87
Contr. (n=14)	Mo ₂	16	12.29	17.54	14.54	16.14	18.96	17.61	16.21
	U	91	67	69.5	98.5	89	49.5	68.5	88
	P	0.541	0.095	0.118	0.771	0.484	0.015	0.079	0.339

Num breve balanço ao que foi apresentado no contexto das 3 disciplinas onde foram realizadas observações para averiguar da possibilidade de terem sido transferidos os efeitos do programa de formação, ressalta, desde logo, à evidência a constância dos resultados obtidos quando os comportamentos de indisciplina são considerados globalmente. Com efeito, a análise anteriormente levada a efeito mostrou que, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, houve, para todas as disciplinas, no grupo experimental, uma **redução não significativa** dos valores obtidos e, no grupo de controle, um **aumento não significativo** dos referidos valores. Ou seja, os resultados em relação aos dois grupos variaram na razão inversa, sem todavia, se ter verificado, na comparação dos comportamentos dos alunos dos dois grupos na fase de pós-teste, a existência de diferenças significativas, tal como já ocorrera na fase de pré-teste.

Quando a análise se centrou nos resultados obtidos nas diferentes categorias comportamentais, ressaltou, para o conjunto das disciplinas, entre as fase de pré-teste e de pós-teste que houve mais categorias no grupo experimental do que no grupo de controle em que se verificou redução dos valores obtidos, e o inverso, também aconteceu: houve mais categorias no grupo de controle do que no grupo experimental em que se verificou aumento dos comportamentos por elas recobertos. Também aqui houve uma relação inversa, o que deixa entender, apesar da escassa significância estatística encontrada em ambas as situações que o programa de formação pode ter tido alguma influência no comportamento dos alunos do grupo experimental relativamente ao contexto dessas três disciplinas.

Esta asserção é corroborada por dois indicadores que emergiram da apresentação e análise dos dados referentes às categorias comportamentais.

Em primeiro lugar, pelo facto de, quando se comparam os dois grupos na fase de pós-teste, em relação aos valores registados nas diferentes categorias, para o conjunto das três disciplinas, terem sido poucas as vezes, ao contrário do que ocorrera na fase de pré-teste, em que a média dos comportamentos registados no grupo experimental foi superior à do grupo de controle. Mesmo quando tal se verificou, conforme resultou da análise efectuada, essa circunstância decorreu, de um modo geral, das diferenças pré-existentes entre os dois grupos e não de uma subida dos valores, maior no grupo experimental do que no grupo de controle, na passagem de uma fase para a outra.

Em segundo lugar, por se ter constatado, entre as fase de pré-teste e de pós-teste, para todas as disciplinas, a existência, em relação ao grupo experimental, de uma **redução**, embora na maior parte dos casos **sem significância estatística**, dos

comportamentos subsumidos em quatro categorias: *Convenções Sociais*, *Trabalho*, *Relação-Professor-Aluno* e *Relação-Aluno-Aluno*. Esta convergência ou constância de tendência de resultados em relação às quatro categorias, sem paralelo no grupo de controle, sugere que a aplicação do programa de formação pelas professoras de *Língua Portuguesa* teve alguma influência na interiorização das normas e convenções associadas à regulação dos comportamentos inscritos nas referidas categorias, projectando-se, aparentemente, alguns dos seus efeitos para o contexto das outras três disciplinas.

Em *súmula*, há alguns indicadores que deixam entender a possibilidade da existência de alguma generalização transsituacional dos efeitos do programa de formação, indicadores esses que são reforçados pelos dados de opinião de alunos e de professores, conforme se verá aquando da sua apresentação no ponto 3 deste sub-capítulo. No entanto, dada a escassa (ou, na maior parte dos casos, nula) significância estatística encontrada através dos testes estatísticos utilizados, estes elementos não são suficientes para se poderem fazer afirmações peremptórias sobre as potencialidades do programa do ponto de vista da transferência dos seus efeitos para outros contextos.

1. 1. 3. 1. -Avaliação em função da variável idade

Esta circunstância, e o facto de ser defensável, no plano teórico-hipotético, que as estratégias de disciplinação postas em prática pelas professoras de *Língua Portuguesa* podem ter tido efeitos diferenciais na internalização das regulações dos comportamentos de indisciplina em função do desenvolvimento e maturidade dos alunos, afectando, desse modo, os resultados; levou-nos a tentar apurar em que medida a variável idade influenciou ou não a presumível transferência transsituacional dos efeitos do programa de formação.

Tendo em conta o facto da amplitude da idade cronológica ser de 12-16 anos para os alunos do grupo experimental e 12-15 anos para os alunos do grupo de controle e o facto dos dados da investigação realizada nacional e internacionalmente, como salienta M. T. Estrela (1991), mostrarem a existência de uma maior incidência dos comportamentos de indisciplina no grupo etário dos 14-15, decidimos dividir os alunos da amostra em dois grupos: o grupo dos mais novos com idades compreendidas entre os

12-13 anos, e o grupo dos mais velhos com idades entre os 14-16, um e outro, respectivamente, com $n=15$ e $n=14$.

Não querendo fazer uma apresentação exaustiva dos resultados obtidos em relação a estes dois subgrupos da amostra, por se tornar fastidioso e entendermos ser desnecessária no contexto dos objectivos do presente trabalho, iremos centrar-nos nos aspectos mais importantes, incidindo nos comportamentos de indisciplina no global, por se tratar da única dimensão comportamental em que os dados disponíveis permitem tirar conclusões de forma clara.

O recurso ao teste de Wilcoxon permitiu verificar (vide quadros 72 a 77) que entre o pré-teste e o pós-teste, se deu, em relação aos alunos mais velhos do grupo experimental, uma **redução significativa** dos comportamentos de indisciplina no global nas disciplinas de *História/História e Geografia de Portugal* ($p= 0.05$) e *Inglês* ($p= 0.021$) e **não significativa** na disciplina de *Matemática* ($p= 0.284$).

Quadro 72: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G.E. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste ($n=9$)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6.50	5	4.67	4.30	6.50	5.33	4	3.90
+Mo	2	5	4.40	3.25	3.80	4.33	0	1.50
P	0.05	0.138	0.570	0.203	0.677	0.259	0.018	0.058

Quadro 73: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G. E. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste,

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	47.22	7.1024	4.88	2.2608	9	1.8708	3.33	2.7386	15	3.9370	10.44	3.3582	3.11	2.0883	1.44	1.5899
Pós-teste	36.77	10.9747	3.11	3.0185	9.33	2.2913	1.66	1.9375	13.33	4.7958	8.66	3.7081	0.55	0.7265	0.11	0.3333

Quadro 74: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G. E. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste ($n=9$)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6	3.63	4.50	4	4.75	4.42	3	1
+Mo	1.50	5.38	1.50	0	5.50	6.17	0	0
P	0.021	0.62	0.111	0.017	0.476	0.634	0.042	0.317

Quadro 75: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G. E., na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste.

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	49.33	9.7596	5.66	2.1213	10.88	3.0185	4	2.1794	14.66	4.5552	11.66	4.2426	2.22	1.9221	3.4	3.9721
Pós-teste	36.77	0.9747	6.77	3.1136	8.55	1.5099	1.88	1.5366	13.33	3.2787	11	2.3979	1	1.4142	0.77	0.9718

Quadro 76: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G. E. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste (n=9)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6.30	5	3.75	4.30	4.63	4.80	2	2
+Mo	3.38	3	5.25	4.83	5.30	2	0	0
P	0.284	0.084	0.670	0.618	0.631	0.088	0.109	0.102

Quadro 77: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G.E. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste.

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	48.2	7.4293	6.3	1.8708	9.66	2.1213	1.88	1.6915	15.3	5.3619	12.11	1.8333	1.4	1.7401	1.4	2.5550
Pós-teste	44.66	6.7639	5.1	1.3642	9.88	1.9650	1.4	0.8819	16.66	4.3012	10.55	1.6667	0.66	1.000	0.33	0.5000

Relativamente aos alunos mais novos e no que concerne ao comportamento de indisciplina no global, os dados recolhidos nestas duas fases (Cf. quadros 78 a 83) **não revelaram significância estatística** para qualquer uma das três disciplinas em abordagem: *História/História e Geografia de Portugal* ($p= 0.339$), *Inglês* ($p= 0.595$) e *Matemática* (0.528).

Quadro 78: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G.E. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste (n=6)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6	3.50	3	3.63	2.50	2.83	2.5	2.83
+Mo	3	0	3	3.25	3.70	3.25	0	1.50
P	0.339	0.026	0.686	0.395	0.692	0.785	0.039	0.194

Quadro 79: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G. E. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste,

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	43.3	7.0616	5.3	1.9664	8.3	2.6583	3.5	2.2583	11.66	2.0656	11.8	1.9408	1.3	1.0328	1.3	1.2111
Pós-teste	43	10.8812	3.16	1.3292	7.8	2.3166	2.66	1.5055	16.66	6.5625	11.5	2.58884	0.5	0.8367	0.66	1.2111

Quadro 80: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G.E. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste (n=6)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	4	3.50	0	2.33	3	2.75	2.5	1.50
+Mo	3.25	3.50	3.50	3	4	3.17	0	0
P	0.595	0.459	0.026	0.465	0.752	0.581	0.059	0.157

Quadro 81: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G. E. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	48.66	1.5701	5.8	2.7142	8.16	0.9832	4.5	2.4290	16	4.2895	10.66	2.1602	1.8	1.7224	5.16	3.5449
Pós-teste	50.3	8.9144	7.16	3.5449	10	1.2649	3.8	2.7869	16.3	5.9889	11	2.3664	0.66	0.8165	3.5	3.1464

Quadro 82: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G.E. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste (n=6)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	4.50	3.30	1	3.33	3.83	2.83	1.50	0
+Mo	2.50	4.50	2.50	2.50	3.17	1.50	1.50	1
P	0.528	0.206	0.285	0.480	0.833	0.197	1.000	0.317

Quadro 83: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G. E. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	39	7.7201	6.3	2.8048	8	1.4142	2.83	2.4833	11	2.3664	10.3	2.5820	0.16	0.4082	0.3	0.5164
Pós-teste	36.8	9.9079	4.66	2.8752	8.8	2.7869	2.5	2.4290	11	4.5607	8.66	1.5055	0.16	0.4082	1	2.0000

No que diz respeito ao grupo de controle verificou-se para os alunos mais velhos (vide quadros 84 a 89) um incremento nos comportamentos de indisciplina no global, **incremento** esse que **foi significativo** em relação às disciplinas de *Inglês* ($p= 0.041$) e de *Matemática* ($p= 0.042$) e **não significativo** em relação à disciplina de *História/História e Geografia de Portugal* ($p= 0.176$).

Quadro 84: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G.C. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste (n=5)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	2.50	4	2.25	0	0	2.50	3.25	0
+Mo	3.13	1.50	2.75	2.50	2	2.50	1.75	1
P	0.176	0.221	0.854	0.066	0.109	1.000	0.581	0.317

Quadro 85: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G. C. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste.

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	49.40	4.8785	6	2.0000	11.2	2.3875	4	3.0822	12.6	3.1305	12	2.1213	3.20	0.8367	0.4	0.8944
Pós-teste	56	11.8954	4.40	2.8810	11.4	1.8166	6.4	4.6152	18	4.8477	12	2.4495	2.6	2.5100	1.2	1.7889

Quadro 86: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G.C na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste (n=5)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	0	0	2.75	2.50	1	3.50	1.50	2
+Mo	3	2	2.25	3.33	3.50	2.88	1.50	2
P	0.041	0.102	0.854	0.496	0.080	0.279	1.000	0.674

Quadro 87: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G. C. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste.

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	53.40	5.5498	7.4	2.3022	13.20	2.1679	4.4	3.7815	13.20	2.1679	13	3.3912	1.8	2.0494	0.2	0.4472
Pós-teste	56	11.8954	10	2.8284	12.8	2.2804	5.4	3.2863	19.4	4.7223	14.40	2.6077	1.8	1.0954	0.4	0.5477

Quadro 88: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G.C. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste (n=5)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	0	2	3	1.50	0	0	2	0
+Mo	3	4.50	1.50	3.50	3	3	3	1.50
P	0.043	0.686	1.000	0.461	0.042	0.042	0.705	0.157

Quadro 89: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos do G. C. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste.

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	48.4	8.5323	5.8	3.7014	12	2.3452	3	2.4495	14.4	2.7019	11.4	2.7019	1.2	2.1679	0.6	0.8944
Pós-teste	61.6	11.5888	7	3.7417	11.8	1.4832	4.4	3.6469	21.4	3.6469	14.2	1.9235	1.6	1.8166	1	1.000

Para os alunos mais novos deste mesmo grupo, verificou-se (vide quadros 90 a 95) no mesmo intervalo de tempo um **incremento não significativo** nos comportamentos de indisciplina na disciplina de *História /História e Geografia de Portugal* ($p= 0.859$) e uma **redução não significativa** nas disciplinas de *Inglês* ($p= 0.406$) e de *Matemática* ($p= 0.259$).

Quadro 90: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G.C. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste (n=9)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	4.20	8	3.83	2.83	4.67	3.50	0	4.50
+Mo	6	4.63	5	3.25	5.67	5.75	4	1.50
P	0.859	0.083	0.127	0.785	0.514	0.154	0.017	0.144

Quadro 91: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G. C. na disciplina de H./H.G.P., entre o pré-teste e o pós-teste.

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	44	6.4031	4.88	2.9345	10.2	1.4814	3.55	1.5092	12.55	2.5550	10.55	2.2973	0.55	1.0138	1.66	1.9365
Pós-teste	41.1	10.9788	4.88	0.0771	8.77	1.9650	7.66	1.0147	11.4	4.7199	12.2	2.9059	2	1.5000	0.4	0.7265

Quadro 92: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G.C. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste (n=9)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	4.29	8	5.50	3.40	4.20	6.50	4.25	3.80
+Mo	5.17	4	2.88	5.50	5	2.50	3.67	4.50
P	0.406	0.160	0.671	0.603	0.673	0.259	0.609	0.396

Quadro 93: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G. C. na disciplina de Inglês, entre o pré-teste e o pós-teste.

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	47.55	6.6542	3.2	2.5874	11.88	2.4721	2.77	2.7285	14.66	3.5355	11.88	3.4075	1.3	1.4142	1.77	1.9861
Pós-teste	44.55	11.6094	4.77	2.8626	11.55	2.2973	2.4	2.8771	13.66	6.3443	10.1	1.7638	1.2	1.9861	0.88	1.7638

Quadro 94: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G.C. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste (n=9)

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	5.33	5.17	4.60	4.50	6	4.50	3	3
+Mo	4.33	2.50	4.33	0	3.60	5.40	3	4.50
P	0.259	0.064	0.478	0.011	1.000	0.592	0.683	0.739

Quadro 95: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos do G. C. na disciplina de Matemática, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	42	5.9535	3.1	2.2048	10.88	2.0276	2.88	2.2608	12.66	3.7417	10.55	2.1858	1.3	1.7321	0.77	0.6667
Pós-teste	39.4	7.4517	1.88	1.4530	10.55	2.4552	1.1	1.5366	12.88	6.4700	11	2.5495	1.1	1.5366	0.88	1.4530

No que concerne à fase de pós-teste, quando é feita, através do teste U de Mann-Whitney (vide quadros 96 a 98), a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos mais velhos dos grupos experimental e de controle, verifica-se a existência de **diferenças significativas** entre os dois grupos em relação às três disciplinas: *História* /*História e Geografia de Portugal* ($p= 0.033$), *Inglês* ($p= 0.003$) e *Matemática* ($p=$

0.014). Sublinhe-se que na fase de pré-teste (vide anexo XXXVII) **não se observaram diferenças significativas** em relação a nenhuma das disciplinas: *História /História e Geografia de Portugal* ($p= 0.738$), *Inglês* ($p= 0.315$) e *Matemática* ($p= 0.788$).

Quadro 96: Teste U de Mann-Whitney comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos dos dois grupos na disciplina de H/HGP

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=9)	Mo ₁	5.72	6.56	6.17	5.56	6.50	6.22	6.44	6.67
Contr. (n=5)	Mo ₂	10.70	9.20	9.90	10.80	9.30	9.80	9.40	9
	U	6.500	14	10.500	6	13.500	11	13	15
	P	0.033	0.250	0.106	0.025	0.227	0.122	0.173	0.164

Quadro 97: Teste U de Mann-Whitney comparando, no pós-teste, os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos dos dois grupos na disciplina de Inglês

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=9)	Mo ₁	5.06	6.06	5.22	5.83	5.67	5.94	6.50	7.94
Contr. (n=5)	Mo ₂	11.90	10.10	11.60	10.50	10.80	10.30	9.30	6.70
	U	0.500	9.500	2	7.500	6	8.500	13.500	18.500
	P	0.003	0.076	0.006	0.042	0.027	0.052	0.201	0.550

Quadro 98: Teste U de Mann-Whitney comparando, no pós-teste, os comportamentos de indisciplina dos alunos mais velhos dos dois grupos na disciplina de Matemática

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=9)	Mo ₁	5.44	6.78	6.11	6.61	5.83	5.22	6.78	6.50
Contr. (n=5)	Mo ₂	11.20	8.80	10	9.10	10.50	11.60	8.80	9.30
	U	4	61	10	14.500	7.500	2	16	13.500
	P	0.014	0.381	0.090	0.273	0.045	0.006	0.348	0.177

Estes resultados tornam-se ainda mais interessantes quando a comparação é feita a nível dos alunos mais novos dos dois grupos, verificando-se, na fase de pós-teste (vide quadros 99 a 101), para o comportamento de indisciplina no global, a **inexistência de diferenças significativas** entre si, qualquer que seja a disciplina em consideração: *História /História e Geografia de Portugal* ($p= 1.000$), *Inglês* ($p= 0.175$) e *Matemática* ($p= 1.000$). Refira-se que na fase de pré-teste (vide anexo XXXVIII) também não se

verificaram diferenças significativas entre os alunos dos dois grupos, qualquer que fosse a disciplina em apreço: *História /História e Geografia de Portugal* ($p= 0.813$), *Inglês* ($p= 0.555$) e *Matemática* ($p= 0.314$).

Quadro 99: Teste U de Mann-Whitney comparando, no pós-teste, os comportamentos de indisciplina dos alunos mais novos dos dois grupos na disciplina de H/HGP

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=6)	Mo ₁	8	5.17	6.50	6.08	10.33	7.42	5.33	8.17
Contr. (n=9)	Mo ₂	8	9.89	9	9.28	6.44	8.39	9.78	7.89
	U	27	10	18	15.500	13	23.500	11	26
	P	1.000	0.041	0.283	0.141	0.098	0.661	0.049	0.888

Quadro 100: Teste U de Mann-Whitney comparando, no pós-teste, os comportamentos de Indisciplina dos alunos mais novos dos dois grupos na disciplina de Inglês

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=15)	Mo ₁	9.92	9.67	6	9.42	9.33	9.08	7.75	11.17
Contr. (n=14)	Mo ₂	6.72	6.89	9.33	7.06	7.11	7.28	8.17	5.89
	U	0.175	0.229	0.151	0.306	0.341	0.436	0.847	0.018
	P								

Quadro 101: Teste U de Mann-Whitney comparando, no pós-teste, os comportamentos de Indisciplina dos alunos mais novos dos dois grupos na disciplina de Matemática

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=6)	Mo ₁	8	10.58	6.33	9.67	7.58	5.75	5.67	8
Contr. (n=9)	Mo ₂	8	6.28	9.11	6.89	8.28	9.50	9.56	8
	U	27	11.500	17	62	24.500	13.500	13	27
	P	1.000	0.064	0.233	0.213	0.767	0.107	0.063	1.000

Em resumo, se em relação à amostra global não fora possível apurar com clareza a existência de transferência transsituacional dos efeitos das estratégias de disciplinação utilizadas pelas professoras de *Língua Portuguesa*, a análise dos resultados em função da variável idade, fez ressaltar que essa transferência ocorreu

fundamentalmente para os alunos mais velhos do grupo experimental (14-16 anos), o que mostra que os alunos desta faixa etária, devido a características de natureza desenvolvimental estavam mais aptos a assimilar e a interiorizar o impacto das novas estratégias do que o alunos mais novos.

Ou seja, à luz da teoria da auto-determinação parece-nos sustentável que a transferência se deveu ao facto dos alunos mais velhos terem sofrido uma interiorização mais forte e mais intensa das regulações associadas ao comportamento disciplinado do que os alunos mais novos, dado que, sendo a interiorização, como defendem Deci et al. (1991), um processo motivado, as estratégias e actividades desenvolvidas na sala de aula da disciplina *Língua Portuguesa* estariam mais de acordo com as capacidades estruturais e necessidades básicas dos alunos em termos de autonomia, de competência e de envolvimento interpessoal, levando-os a adquirir atitudes e crenças em termos de regulação do comportamento cada vez menos externas e heterónomas.

1. 1. 4. – Avaliação dos possíveis efeitos transtemporais da intervenção

O impacto transtemporal da intervenção foi avaliado um ano após o seu terminus. A apresentação e análise dos resultados será feita em função do somatório dos comportamentos de indisciplina observados para o conjunto das quatro disciplinas e não, tendo em conta, como anteriormente, cada disciplina de per si, dado que ao longo do último ano lectivo em que foi realizada a investigação já não se estava perante um contexto relacional e disciplinar substancialmente diferente do verificado habitualmente, como foi o que decorreu, por via da intervenção, nas aulas das três professoras de *Língua Portuguesa*. Não se justificava, portanto, uma apresentação dos resultados de forma separada e por disciplina.

Convém referir, a concluir esta breve nota introdutória, que, tendo dois alunos do grupo experimental e um aluno do grupo de controle abandonado a frequência da escola, no decurso do ano lectivo 2000-2001, a amostra passou a ser constituída por 26 alunos: 13 do grupo experimental e 13 do grupo de controle.

Quadro 102: Teste de Friedman, comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos do G.E. ao longo de três fases

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Mo1	2.62	2.27	1.96	2.19	2.27	2.73	2.81	2.31
Mo2	1.54	1.58	1.88	1.73	1.96	1.38	1	1.42
Mo3	1.85	2.15	2.15	2.08	1.77	1.88	2.19	2.27
χ^2	8	3.647	0.553	1.560	1.686	12.275	22.392	7.511
D. F.	2	2	2	2	2	2	2	2
P	0.018	0.161	0.758	0.458	0.430	0.002	0.000	0.023

Comparando os resultados obtidos no grupo experimental ao longo das três fases de observação, através do teste não paramétrico de Friedman, verifica-se (vide quadros 102 e 104) a **existência de diferenças significativas** nos comportamentos de indisciplina no global ($p= 0.018$) e nos que se referem a três categorias: *Trabalho* ($p= 0.002$), *Relação-Professor-Aluno* ($p= 0.000$) e *Relação-Aluno-Aluno* ($p= 0.023$).

Quadro 103: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.E no conjunto das 4 disciplinas, entre o pós-teste e a fase de seguimento

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6	4.30	7.38	5.80	6.50	6.90	0	5.50
+Mo	7.63	8.69	5.21	7	7.80	7.06	7	6.11
P	0.278	0.092	0.755	0.432	0.649	0.440	0.001	0.046

Com o recurso à prova de Wilcoxon, como se observa no quadro 103, os resultados obtidos, para o mesmo grupo, entre as fases de pós-teste e de seguimento **não revelam diferenças significativas** nos comportamentos de indisciplina quando considerados globalmente e quando subsumidos na maior parte das categorias. As duas únicas exceções referem-se às categorias *Relação-Professor-Aluno* ($p= 0.001$) e *Relação-Aluno-Aluno* ($p= 0.046$). Refira-se que, como se pode constatar pela leitura do quadro nº 104, as diferenças observadas na fase de seguimento, independentemente da sua significância em termos estatísticos, traduzem uma frequência mais elevada dos comportamentos de indisciplina no global e por categoria (à exceção de *Distracções e Entretenimentos*) do que a verificada na fase anterior (pós-teste).

Quadro 104: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G.E. , no conjunto das 4 disciplinas entre o pré-teste e a fase de seguimento

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	178.38	3 4.7312	21.30	4.4043	37.30	4.4979	12.30	4.0903	58.15	10.4311	43.84	4.7054	8.69	4.7677	4.61	3.8197
Pós-teste	161.46	21.6972	18.76	5.1015	37	4.3780	9.5	5.4255	54.38	10.3966	37.38	5.1887	2.46	1.9415	2.15	2.5115
Seguinte	170.61	13.4198	22.38	7.5115	37.46	6.2265	10.76	3.7673	53.69	7.0756	38.61	5.2684	5.23	2.1662	3.23	2.8912

Do emprego conjunto destas duas provas estatísticas e da leitura do quadro 104, ressalta, assim, a evidência, que os valores registados no grupo experimental, para o comportamento de indisciplina considerado globalmente e por categorias, foram sempre mais baixos nas duas últimas fases de observação do que na fase de pré-teste, verificando-se, no entanto, entre as últimas duas fases uma relativa reversão nos resultados referentes às diferentes dimensões comportamentais (com excepção da categoria *Distracções e Entretenimentos*), sendo essa reversão bastante acentuada em relação aos comportamentos inscritos nas categorias *Relação-Professor-Aluno* e *Relação-Aluno-Aluno*, devido à significância estatística encontrada.

Quadro 105: Teste de Friedman, comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos do G.C. ao longo de três fases

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Mo1	1.96	1.92	2.12	2.04	1.69	1.69	1.65	2.23
Mo2	2	2.35	2.15	1.96	1.85	2	2.58	2.15
Mo3	2.04	17.3	17.3	2	2.46	2.31	1.77	1.62
χ^2	0.39	2.735	1.480	0.43	4.308	2.560	7.125	3.378
D. F.	2	2	2	2	2	2	2	2
P	0.981	0.255	0.477	0.978	0.116	0.278	0.028	0.185

No que concerne ao grupo de controle, observa-se através da utilização do teste de Friedman (vide quadros 105 e 107), a **inexistência de diferenças significativas** nos resultados obtidos nas três fases de observação para o comportamento de indisciplina considerado quer globalmente quer por categorias, com excepção da categoria *Relação-Professor-Aluno* ($p = 0.028$),

Quadro 106: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina do G.C. no conjunto das 4 disciplinas, entre o pós-teste e a fase de seguimento

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	6.14	6.38	6.22	4.90	5.90	7.30	7.28	6.56
+Mo	8	6.75	7.33	6.92	7.69	6.81	4.17	6.38
P	0.861	0.346	0.181	0.450	0.263	0.528	0.037	0.287

Entre as fases de pós-teste e de seguimento constatou-se, pela aplicação da prova de Wilcoxon (vide quadro 106), exactamente a mesma tendência registada na comparação relativa às três fases de observação, ou seja, **não se verificaram diferenças significativas** nos comportamentos de indisciplina, na globalidade e por categoria, excepção feita, também, aos comportamentos referentes à categoria *Relação-Professor-Aluno* ($p= 0.037$). No que concerne a esta categoria a diferença observada traduziu (vide quadro 107), tal como em relação às categorias *Barulho*, *Movimentos* e *Relação-Aluno-Aluno*, uma frequência mais baixa na ocorrência de comportamentos de indisciplina na fase de seguimento por comparação com a fase anterior (pós-teste), contrariamente ao que ocorreu com os comportamentos quando considerados globalmente e quando inscritos nas categorias *Convenções Sociais*, *Distracções e Entretenimentos* e *Trabalho*, que registaram frequências mais elevadas do que as verificadas na fase de pós-teste.

Quadro 107: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos do G.C. , no conjunto das 4 disciplinas, entre o pré-teste e o pós-teste,

G.C.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP
Pré-teste	183.30	20.5766	17.23	8.6425	44.92	7.1235	12.84	5.6398	58.84	5.6986	44.44	6.6660	6.5	3.2562	4.46	3.2817
Pós-teste	190.84	36.1751	22.15	6.9504	43.92	6.8734	12.15	6.1216	57.38	17.2363	44.46	8.1916	9	4.8819	3.61	2.4337
Segui/to	193	16.9804	18.84	8.6684	42.92	6.7139	13.92	5.8944	64.63	11.7800	48.61	7.5668	5.15	3.3378	2.76	2.0064

Pode-se, portanto, concluir, para a fase de seguimento e em relação aos alunos do grupo de controle, que apesar de se ter constatado uma tendência no sentido de uma redução nos comportamentos mais perturbadores da relação pedagógica (especialmente na categoria *Relação-Professor-Aluno* e em menor grau na categoria *Relação-Aluno-Aluno*), se verificou, na globalidade, um ligeiro incremento dos comportamentos de indisciplina.

Sintetizando, pode afirmar-se, que entre as fases de pós-teste e de seguimento deixou de se verificar, na globalidade, a tendência que se desenhou entre as fases de

pré-teste e de pós-teste no sentido de um decréscimo nos resultados do grupo experimental e um incremento nos do grupo de controle. Nas últimas observações realizadas, nesta investigação, constatou-se que os valores aumentaram (embora de forma não significativa para o comportamento de indisciplina na globalidade) num e noutro grupo, parecendo, por isso, ter-se desvanecido os efeitos da intervenção.

Esta conclusão é aparentemente reforçada quando se faz a comparação entre os dois grupos das diferenças registadas, em cada um deles, entre os resultados obtidos nas fases de pós-teste e de seguimento para os comportamentos de indisciplina na globalidade. Verifica-se (vide quadros 108 e 109) pela prova U de Man-Whitney que **deixou de haver entre os dois grupos diferenças significativas** nos comportamentos de indisciplina no global ($p= 0.739$), quando essas diferenças (vide anexo XXXIX), utilizando o mesmo procedimento relativamente à comparação entre as fases de pré-teste e de pós-teste, **eram significativas** ($p= 0.03$).

Quadro 108: Teste de Mann-Whitney comparando as diferenças entre o pós-teste e a fase de seguimento, entre os dois grupos para o conjunto das 4 disciplinas

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=13)	Mo ₁	13	11.15	11.81	13.62	15.15	14.23	8.42	10.54
Contr. (n=13)	Mo ₂	14	15.85	15.19	13.38	11.85	12.77	18.58	16.46
	U	78	54	62.50	83	63	75	18.50	46
	P	0.739	0.117	0.258	0.939	0.270	0.625	0.001	0.046

Quadro: 109 Caracterização estatística das diferenças entre o pós-teste e a fase de seguimento dos comportamentos de indisciplinas dos alunos dos dois grupos no conjunto das 4 disciplinas

Grupo	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=13)	9.15	22.2480	3.61	7.6761	0.46	6.2399	1.23	5.5250	0.69	11.5570	1.23	7.1199	2.76	1.4233	1.07	1.6564
Contr. (n=13)	2.1538	43.7833	3.30	14.3955	1	4.4907	1.76	8.4573	7.15	18.65	2.15	13.09	3.84	5.5953	0.84	3.1582

No entanto, comparando os resultados brutos obtidos em relação aos dois grupos, na fase de seguimento, verifica-se (vide quadros 110 e 111) a **existência de diferenças significativas** nos comportamentos de indisciplina considerados globalmente ($p= 0.002$) e nos referentes às categorias *Distrações e Entretenimentos* ($p= 0.013$) e *Trabalho* ($p= 0.001$).

Quadro 110: Teste de Mann-Whitney, comparando, na fase de seguimento, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos para o conjunto das 4 disciplinas

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Exp. (n=13)	Mo ₁	8.92	15.50	10.73	10.96	9.77	8.62	13.77	14.08
Contr. (n=13)	Mo ₂	18.08	11.50	16.27	16.04	17.23	18.38	13.23	12.92
	U	25	58.50	48.50	51.50	36	21	81	77
	P	0.002	0.182	0.064	0.090	0.013	0.001	0.856	0.695

Quadro 111: Caracterização estatística do comportamento de indisciplina dos dois grupos, na fase de seguimento, para o conjunto das 4 disciplinas

Grupo	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=13)	170.61	13.4198	22.38	7.5115	37.46	6.2265	10.76	3.7673	53.69	7.0756	38.61	5.2684	5.23	2.1662	3.23	2.8912
Contr. (n=13)	193	16.9804	18.84	8.6684	42.92	6.7139	13.92	5.8944	64.53	11.7800	48.61	7.5668	5.15	3.3378	2.76	2.0064

Este conjunto de dados sugere, assim, que, apesar da reversão verificada nos resultados dos alunos do grupo experimental entre as fases de pós-teste e de seguimento, e da tendência para o esbatimento das diferenças entre os dois grupos na última fase de observação, o impulso dado pela intervenção na redução dos comportamentos de indisciplina na globalidade permitiu que entre os dois grupos **continuassem a existir diferenças estatisticamente significativas** (embora com outros valores) que já tinham sido verificadas na fase de pós-teste, mostrando as potencialidades da intervenção no plano da transferência transtemporal de alguns dos seus efeitos.

1.2. - Amostra 2

1.2.1. - Avaliação inicial

A amostra deste estudo era constituída por 11 alunos do sexto ano de escolaridade: 5 da turma 1 (o primeiro grupo experimental) e 6 da turma 2 (o primeiro grupo de controle). Esta amostra já foi caracterizada no ponto 1.1.2.2., cap. IV, desta parte (IV) do trabalho, em função de um conjunto de variáveis sócio-demográficas e académicas a que habitualmente se atribui alguma associação com os comportamentos de indisciplina. De acordo com o que então foi referido não se acharam à partida diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controle que pudessem pôr em causa a avaliação do impacto da intervenção.

Relativamente aos resultados obtidos na fase de pré-teste pelos dois grupos²²⁴ para o comportamento de indisciplina no global, verificou-se, conforme se pode observar pela leitura conjugada dos quadros 112 a 114 e dos quadros apresentados no anexo XL, a inexistência de diferenças significativas, entre eles, qualquer que seja a disciplina em análise.

Vão na mesma linha os resultados encontrados para as diferentes categorias comportamentais, à excepção, na disciplina de Língua Portuguesa, da categoria *Distracções e Entretenimentos*, cujos comportamentos nela integrados **evidenciam** (Cf. quadro 112) **diferenças significativas**. No entanto, estas diferenças, não são, se devidamente tomadas em consideração na avaliação de pós-teste, suficientes para porem em causa a avaliação dos efeitos da intervenção.

Quadro 112: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	6.60	7.60	7.90	5.60	3.80	6.80	28.50	7.80
Turma 2 (n=6)	Mo ₂	5.50	4.67	4.42	6.33	7.83	5.33	37.50	4.50
	U	12	7	5.5500	13	4	11	13.500	6
	P	0.577	0.140	0.078	0.705	0.043	0.455	0.752	0.054

²²⁴ No que diz respeito ao primeiro quadrimestre a atribuição da condição experimental ou de controle a cada uma das turmas, partiu-se pela frequência dos comportamentos de indisciplina observada em cada uma delas no fase de pré-teste, tendo sido escolhida a turma 1 para constituir o primeiro grupo experimental por ser aquela onde se verificou, em média, um maior número de comportamentos de indisciplina.

Quadro 113: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de HGP

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	7.10	6.80	6.30	7.70	6.60	6.80	6	5.80
Turma 2 (n=6)	Mo ₂	5.08	5.33	5.75	4.58	5.50	5.33	6	6.17
	U	9.500	11	13.500	6.500	12	11	15	14
	P	0.314	0.432	0.777	0.099	0.579	0.455	1.000	0.840

Quadro 114: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Matemática

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	6.20	5.30	6	6.90	6.50	7	5.50	6
Turma 2 (n=6)	Mo ₂	5.83	6.58	6	5.25	5.58	5.17	6.42	6
	U	14	11.500	15	10.500	12.500	10	12.500	15
	P	0.854	0.516	1.000	0.377	0.644	0.354	0.361	1.000

1. 2. 2. - Avaliação dos efeitos da intervenção no contexto da disciplina de Língua Portuguesa

Como já foi referido no ponto 3, cap. IV, desta parte (IV) do trabalho, a avaliação controlada dos efeitos da intervenção levou, em relação às amostras 2 e 3, ao emprego de um plano quasi-experimental combinado, em cada uma das turmas onde se verificou a suspensão da intervenção, com um plano experimental de caso único de tipo A-B-A.

Na apresentação dos resultados privilegiar-se-ão aqueles que serviram o emprego conjunto destes dois planos, pelo que, em relação à amostra em epígrafe, abordaremos em primeiro lugar os referentes à turma 1, ou seja, aos alunos da turma do 6º ano que beneficiaram da intervenção no primeiro quadrimestre do ano lectivo de 1999-2000.

Entre as fases de pré-teste e de pós-teste e no que diz respeito aos alunos da turma 1 (sob condição experimental), verificou-se, conforme se constata pela leitura dos dados insertos nos quadros 115 e 116, uma redução dos comportamentos de indisciplina, **redução** essa que foi **significativa** na dimensão *Global* ($p=0.043$) e nas dimensões ou categorias:

Movimentos (0.042), *Distracções e Entretenimentos* (0.043), *Trabalho* (0.041) e *Relação-Aluno-Aluno* (0.025).

Quadro 115: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	3	2.50	3	2.67	3	3	1.50	3
+Mo	0	0	0	2	0	0	0	0
P	0.043	0.066	0.042	0.257	0.043	0.041	0.157	0.025

Quadro 116: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	32.2	4.7645	5	2.0000	8.6	1.1402	1.6	1.1402	9.4	1.8166	6	1.5811	0.4	0.5477	1.2	0.4472
Pós-teste	16.4	3.3615	2	1.5811	6.2	0.4472	1	1.7321	4.6	1.5166	2.4	0.5477	0	0.0000	0.2	0.4472

Como se pode observar pela leitura conjugada dos quadros 117 e 118, em relação ao grupo de controle (alunos da turma 2), apesar de um **decréscimo não significativo** ao nível das categorias *Convenções Sociais* (0.414), *Distracções e Entretenimentos* (0.276) e da ocorrência de uma média exactamente igual nas primeira e segunda fases na categoria *Relação-Professor-Aluns*, verificou-se uma tendência no sentido de um incremento dos comportamentos de indisciplina, **incremento** esse que foi **significativo** nos que estão subsumidos na categoria *Movimentos* ($p=0.04$), **não significativo** nos comportamentos de indisciplina considerados no global (0.416) e nos que se integram nas categorias *Barulhos* (0.461), *Trabalho* (0.715) e *Relação-Aluno-Aluno* (0.461).

Quadro 117: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	2.25	1.50	0.00	2.25	2.88	4	1.50	1.50
+Mo	3.50	3.50	3	1.50	3.50	2	1.50	3.50
P	0.416	0.461	0.041	0.414	0.276	0.715	1.000	0.461

Quadro 118: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

G.C.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	30.3	1.8619	3	2.0976	6.8	1.7224	2.16	1.6021	12	1.7889	5.3	1.5055	0.5	0.54477	0.5	0.54477
Pós-teste	32.5	4.5935	4.16	2.4014	8.5	1.5166	1.66	1.0328	11	1.0954	5.66	1.3663	0.5	0.8367	1	1.2649

Relativamente à avaliação na fase de pós-teste, verifica-se pela leitura conjunta dos quadros 116, 118 e 120, a existência de **diferenças bastante significativas** entre os resultados dos dois grupos quer ao nível dos comportamentos de indisciplina no global ($p= 0.006$) quer nos que se integram nas categorias *Movimentos* (0.008), *Distracções e Entretenimentos* (0.005) e *Trabalho* (0.005). Relembremos que na fase de pré-teste, apesar de na globalidade ter ocorrido um maior número de comportamentos no grupo experimental, houve, conforme se pode observar no anexo XL, três categorias (*Convenções Sociais, Distracções e Entretenimentos e Relação-Professor-Aluno*) onde se observaram, em média, a emissão de mais comportamentos nos alunos do grupo de controle.

Quadro 119: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase 2, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	3	4.40	3.20	4.80	3	3	5	4.90
Turma 2 (n=6)	Mo ₂	8.50	7.33	8.33	7	8.50	8.50	6.83	6.92
	U	0.000	7	1	9	0	0	10	9.500
	P	0.006	0.138	0.008	0.256	0.005	0.005	0.176	0.243

À luz destes dados, pode-se afirmar que o programa de intervenção teve um impacto positivo na redução dos comportamentos de indisciplina no contexto (disciplina de *Língua Portuguesa*) onde foi aplicado.

Esta conclusão sai reforçada com o recurso aos dados referentes à 3ª fase (final do ano lectivo em que decorreu a intervenção).

Quadro 120: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 2 e 3

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	0.00	0.00	0.00	3	0.00	0.00	0.00	0.00
+Mo	3	2.50	2.50	2	2.50	3	1	1.50
P	0.042	0.060	0.060	0.705	0.068	0.042	0.317	0.157

Quadro 121: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 2 e 3

Turma 2	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Fase 2	16.4	3.3615	2	1.5811	6.2	0.4472	1	1.7321	4.6	1.5166	2.4	0.5477	0	0.0000	0.2	0.4472
Fase3	28.8	3.8341	4.2	1.0954	8	1.0000	0.8	0.8367	8	2.2361	7	1.5811	0.2	0.4472	0.60	0.8944

Com base na leitura conjunta dos quadros 120 e 121, constata-se que o efeito da intervenção foi revertido em relação aos alunos da turma 1, devido à suspensão dessa mesma intervenção, porque quer em termos globais quer por categorias, com excepção da categoria *Convenções Sociais*, verificou-se um incremento dos comportamentos de indisciplina, **incremento** esse que só foi **significativo** em relação à dimensão global ($p= 0.042$) e à categoria *Trabalho* (0.042). Uma vez que o efeito da intervenção foi reversível, pode-se estabelecer um nexo de causalidade entre a intervenção e a redução dos comportamentos de indisciplina ocorrida na 2ª fase²²⁵. Sublinhe-se que esta reversão ocorreu mesmo sem a retirada total de todas as componentes da intervenção, porque, mau grado o acordado, a professora continuou, como tive oportunidade de constatar nas observações realizadas em sala de aula e como ela própria verbalizou, a utilizar “mensagens-eu” e “mensagens-impacto”²²⁶.

Face à utilização deste tipo de mensagens (embora sem a frequência da fase de intervenção) e à reversão comportamental verificada, depreende-se que não foram estas estratégias as mais determinantes na evolução registada na 2ª fase. Coloca-se, em consequência, a questão de saber qual a estratégia que teve mais impacto. Os dados de opinião recolhidos junto dos alunos sobre as razões das melhorias verificadas com a

²²⁵ Visando-se com este estudo promover nos alunos uma maior integração das regulações associadas ao comportamento disciplinado, a reversão verificada, desejável à luz da investigação clássica baseada em planos experimentais do caso único, representa no âmbito dos objetivos do presente trabalho um revés porque é indubitável que os efeitos da intervenção não foram suficientemente assimilados pelos alunos.

²²⁶ Estes dois tipos de mensagens foram, segundo a professora, utilizadas de forma involuntária.

intervenção apontam, como se irá ver mais adiante, para o papel das consequências lógicas (entendidas por si como castigos) que foram estabelecidas e aplicadas para a infracção das regras. É, no entanto, possível que com o suporte de resultados decorrentes de um tratamento estatístico apropriado (e.g., regressão múltipla, análise discriminante, correlação parcial), se pudesse chegar a outro tipo de conclusões. O facto de não termos direccionado a pesquisa nesse sentido não nos permitiu recolher dados suficientes para determinar estatisticamente o impacto de cada uma das estratégias utilizadas.

Relativamente à turma 2 onde a intervenção só decorreu no 2º quadrimestre do ano lectivo, a avaliação dos efeitos da intervenção ficou confinada ao emprego de um plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle. Sublinhe-se, antes da apresentação dos resultados, que para efeitos de avaliação de pré-teste, nesta turma, se considerou não a avaliação realizada na 1ª fase (no início do ano lectivo) mas sim a efectuada na 2ª fase, correspondente ao período de pós-teste da turma 1. Privilegiou-se, assim, a avaliação realizada no período mais próximo do início formal²²⁷ da intervenção.

Comparando, para esta turma, os resultados obtidos nas fases de pré-teste (fase 2) e de pós-teste (fase 3), verifica-se, como se pode observar pela leitura dos quadros 122 e 123, uma redução dos comportamentos de indisciplina no global e por categoria, sendo essa **redução significativa** quando os comportamentos são considerados na globalidade ($p= 0.027$) e quando são agrupados na categoria *Distracções e Entretenimentos* ($p= 0.041$).

Quadro 122: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 2 e 3

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	3.50	3.88	2.83	2	3	2	1.50	3.17
+Mo	0	2.75	1.50	0	0	0	0	2.75
P	0.027	0.292	0.194	0.102	0.041	0.109	0.180	0.581

²²⁷ Empregou-se o adjectivo -formal- porque, em rigor, a professora, do mesmo modo que não conseguiu, em relação à turma 1, extinguir a utilização das “mensagens-eu” e “mensagens-impacto” na 3ª fase, também em relação à turma 2, começou, embora com uma frequência menor do que veio a fazer posteriormente, a utilizá-las antes do período assinalado para a intervenção. Foi lá, segundo ela, também de uma forma automática e involuntária, por um fenómeno de contaminação, que a teria levado a transferir para o contexto desta turma as rotinas adquiridas na intervenção realizada com a turma 1.

Quadro 123: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 2 e 3

Turma 2	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Fase 2	32.5	4.5935	4.16	2.4014	8.5	1.5166	1.66	1.0328	11	1.0954	5.66	1.3663	0.5	0.8367	1	1.2649
Fase3	25.3	2.4221	2.8	1.8348	7.8	2.1370	1	1.2649	8.3	1.8619	4.3	1.0328	0	0.0000	0.66	0.8165

Para a turma 1, que funcionou como grupo de controle, no mesmo período (entre as fases 2 e 3) registou-se, como já foi referido anteriormente um **incremento significativo** dos comportamentos de indisciplina no global. Cumpre, no entanto, relembrar que estes alunos, constituíam um grupo de controle atípico porque tinham passado no quadrimestre anterior pela condição experimental.

Centrando a comparação na fase de pós-teste (fase 3), verifica-se pela observação dos quadros 124 e 125, a **existência de diferenças não significativas** entre os dois grupos nos comportamentos de indisciplina no global e por categorias, com excepção da categoria *Trabalho* (0.016). Importa ainda precisar, como se pode observar pela leitura do quadro 125l, que nesta fase os alunos da turma em intervenção, apresentaram, com excepção das categorias *Convenções Sociais, Distracções e Entretenimentos e Relação-Aluno-Aluno*, em média uma frequência de comportamentos mais baixa do que os alunos da turma 1.

Quadro 124: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase 3, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	7.60	7.60	6.60	5.90	5.80	8.60	6.60	5.80
Turma 2. (n=6)	Mo ₂	4.67	4.67	5.50	6.08	6.17	3.83	5.50	6.17
	U	7	7	12	14.500	14	2	12	14
	P	0.141	0.130	0.573	0.923	0.853	0.016	0.273	0.840

Quadro 125: Caracterização estatística do comportamento de indisciplinas dos alunos na fase 3, referente à disciplina de L. P.

Grupo	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Turma 1 (n=5)	28.8	3.8341	4.2	1.0934	8	1.0000	0.8	0.8367	8	2.2361	7	1.5811	0.2	0.4472	0.60	0.8944
Turma 2 (n=6)	25.3	2.4221	2.8	1.8348	7.8	2.1370	1	1.2649	8.3	1.8619	4.3	1.0328	0	0.0000	0.66	0.8165

Com base neste conjunto de dados e, apesar de haver algumas indicações sobre a existência de mudanças positivas operadas no comportamento dos alunos, não se pode com rigor estabelecer as potencialidades da intervenção em relação a esta turma, na disciplina de *Língua Portuguesa*.

Também com base neste conjunto de dados parece confirmar-se a ideia de que as intervenções ocorridas num período temporalmente avançado em relação ao início do ano lectivo, são pouco frutuosas para combater preventivamente a indisciplina. Sem pôr em causa a importância de uma intervenção precoce (no início do ano lectivo), sobretudo ao nível da componente normativa, na prevenção da indisciplina, bem documentada na literatura ligada à “classroom management”, revista na primeira parte do presente trabalho, não pode deixar de ser defendido que os resultados obtidos com esta turma foram em grande parte devidos a questões de índole metodológica. Referimo-nos aos resultados obtidos através do emprego das provas de Wilcoxon (comparando os resultados dos alunos da turma 1 entre as fases 2 e 3) e U de Mann-Withney (comparando os dois grupos na fase de pós-teste), os quais, sofreram algum enviesamento, dado que o conjunto de alunos da turma 1 que constituíram o grupo de controle, em rigor, não o era, porque já tinha sido sujeito ao mesmo tipo de intervenção, sendo, por isso, de esperar, que apesar da reversão verificada na fase de “follow-up”, os seus comportamentos de indisciplina fossem na fase 3 em menor número do que teriam sido se não tivesse ocorrido a referida intervenção.

Daí que seja necessário fazer a comparação entre os dois grupos relativa às diferenças registadas, em cada um deles, entre os resultados obtidos nas fases 2 e 3. Seguindo esse procedimento verifica-se (Cf. quadro 126) a **existência de diferenças bastante significativas** entre os dois grupos nos comportamentos de indisciplina no global ($p= 0.006$), e nas categorias *Distracções e Entretenimentos* ($p= 0.008$) e *Trabalho* ($p= 0.006$), **significativas** na categoria *Movimentos* ($p= 0.020$) e **não significativas** nas restantes.

Quadro 126: Teste U de Mann-Whitney comparando as diferenças entre as fases 2 e 3 ,
entre os dois grupos para a disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	3	3.90	3.50	5.20	3.10	3	4.60	5.10
Turma 2 (n=6)	Mo ₂	8.50	7.75	8.08	6.67	8.42	8.50	6.17	6.75
	U	0.000	4.5	2.5	11	0.5	0.000	8.000	10.5
	P	0.006	0.054	0.020	0.448	0.008	0.006	0.104	0.395

Sintetizando os resultados mais importantes que interessam à avaliação dos efeitos da intervenção na turma 2 (tendo em conta os comportamentos de indisciplina no global):

- Na fase de pré-teste para os alunos da turma 2 os resultados dos dois grupos distinguem-se claramente a favor dos alunos da turma 1 (então na condição de grupo experimental);
- Para os alunos da turma 2, entre as fases 2 e 3 (respectivamente de pré-teste e de pós-teste) os comportamentos de indisciplina globalmente considerados sofreram uma **redução significativa**;
- Globalmente, entre as mesmas fases, os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 (então na situação de grupo de controle) sofreram um **incremento significativo**;
- Os comportamentos de indisciplina dos alunos das duas turmas não se distinguem no pós-teste (fase 3);
- Na diferença entre o pré-teste e o pós-teste os resultados dos alunos das duas turmas distinguem-se de forma bastante clara.

Face a este conjunto de resultados pode-se afirmar que também em relação à turma 2 os efeitos da intervenção foram positivos.

Em sùmula, relativamente às intervenções verificadas sucessivamente em duas turmas do sexto ano de escolaridade com a mesma professora, em dois quadrimestres diferentes do mesmo ano lectivo, foi possível comprovar em ambas as potencialidades das estratégias utilizadas em termos da redução dos comportamentos de indisciplina dos alunos.

1. 2. 3. - Avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais

A avaliação da presumível transferência transsituacional dos efeitos da intervenção foi feita com base nas observações realizadas em duas disciplinas: *História e Geografia de Portugal* e *Matemática*. Refira-se que a leccionação destas disciplinas esteve a cargo, nas duas turmas, dos mesmos professores.

O conjunto de dados apresentados nos anexos XLI e XLII permitem a comparação intra-grupos (entre as fases de pré-teste e de pós-teste) e inter-grupos (na fase de pós-teste e na diferença entre o pós-teste e o pré-teste) dos resultados obtidos nestas duas disciplinas. Como é patente pela leitura conjunta destes quadros, só foi encontrada **significância estatística** ($p= 0.042$) quando se compararam, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, os comportamentos de indisciplina no global referentes à disciplina de *Matemática* dos alunos da turma 1.

Estes resultados e a inspecção visual da evolução dos resultados nas duas disciplinas ao longo das três fases, deixam entender a inexistência de transferência transsituacional dos efeitos da intervenção levada a cabo na disciplina de *Língua Portuguesa*.

Há, no entanto, dados respeitantes à evolução dos comportamentos de indisciplina entre as fases de pré-teste e de pós-teste, para cada uma das turmas nas duas disciplinas (Cf quadros B e i do anexo XLI e quadros M e T do anexo XLII) ora em abordagem que, pela sua constância, sugerem (apesar da nula significância estatística) ter havido alguma projecção dos efeitos da intervenção para o contexto destas disciplinas. Referimo-nos aos resultados (em termos médios) relativos às categorias *Convenções Sociais*, *Relação Professor-Aluno* e *Relação Aluno-Aluno*, obtidos pelos alunos que sucessivamente passaram pela condição experimental, os quais, coincidentemente, em ambas as turmas destas duas disciplinas, não sofreram, em nenhuma circunstância, qualquer incremento nas observações realizadas após a intervenção na disciplina de *Língua Portuguesa*, ao contrário do que sucedeu com os referentes às restantes categorias. Estes dados são, de resto, corroborados pela opinião dos professores destas três disciplinas, que, como se verá mais adiante aquando da apresentação dos dados de natureza qualitativa, foram no sentido de considerar os alunos mais adaptados às convenções sociais, menos agressivos e menos provocadores. Esta regularidade e constância de resultados bem como a opinião dos referidos actores deixa entender que o conteúdo da intervenção parece ter tido um impacto relativo ao nível dos comportamentos mais perturbadores da relação pedagógica.

Sintetizando, apesar destas últimas considerações, a circunstância de em relação ao comportamento de indisciplina na globalidade não se ter registado um impacto assinalável dos efeitos da intervenção no contexto destas duas disciplinas onde também foram realizadas observações, a par da reversão dos resultados verificada na fase de *follow-up*, na turma 1 na disciplina de *Língua Portuguesa*, permitem afirmar que para os alunos da amostra 2 o impacto da intervenção foi mais diluído do que o que ocorreu para o conjunto dos alunos sob condição experimental da amostra 1, na linha, aliás, do que foi encontrado para o grupo etário dos alunos mais novos desta última amostra. Este conjunto de resultados sugerem, assim, que o factor idade parece ter pesado na assimilação dos efeitos da intervenção. Importa, no entanto, salientar, que a experimentação realizada com os alunos da amostra 2 teve uma duração menor e este factor (o factor tempo) não é certamente despreciando em relação aos resultados obtidos.

1. 3. - Amostra 3

1. 3. 1. - Avaliação inicial

Como já foi referido anteriormente, esta amostra era constituída por 10 alunos do 8º ano de escolaridade: 5 da turma 1 (o primeiro grupo experimental) e 5 da turma 2 (o primeiro grupo de controle)²²⁸. Esta amostra já foi caracterizada no ponto 1.1.2.3., cap. IV, desta parte (IV) do trabalho, com base num conjunto de variáveis sócio-demográficas e académicas a que habitualmente se atribui alguma associação com os comportamentos de indisciplina. De acordo com o que então foi exposto não se acharam à partida diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controle que pudessem comprometer a avaliação do impacto da intervenção.

Vai nesse sentido também a comparação dos resultados obtidos na fase de pré-teste pelos dois grupos para o comportamento de indisciplina no global e por categorias no contexto das disciplinas de *Língua Portuguesa* e de *Matemática*, com base na leitura conjugada dos quadros apresentados no anexo XLIII e dos quadros 127 a 129. Constitui

²²⁸ No primeiro quadrimestre, a atribuição da condição experimental e de controle a cada uma das turmas, seguiu o mesmo critério adoptado em relação à segunda amostra.

excepção a avaliação efectuada no âmbito da disciplina de História quer a nível do comportamento de indisciplina no global quer das categorias *Barulhos* e *Trabalho*.

De referir, que se estas diferenças forem devidamente tomadas em consideração na avaliação de pós-teste, não ficará comprometida a avaliação dos efeitos transsituacionais da intervenção.

Quadro 127: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	6.80	6	6.80	6.20	6.10	6.10	6	5.70
Turma 2 (n=5)	Mo ₂	4.20	5	4.20	4.80	4.90	4.90	5	5.30
	U	6	10	6	9	24.500	24.500	25	11.500
	P	0.171	0.590	0.159	0.443	0.519	0.519	0.544	0.811

Quadro 128: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de História

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	8	8	5.50	5.10	5.50	7.80	6.10	6.60
Turma 2 (n=5)	Mo ₂	3	3	5.50	5.90	5.50	3.20	4.90	4.40
	U	0	0	12.500	10.500	12.500	1	9.500	7
	P	0.008	0.009	1.000	0.650	1.000	0.013	0.488	0.189

Quadro 129: Teste U de Mann-Whitney, comparando, na fase de pré-teste, os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de Matemática

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	5.60	3.70	6.80	5.50	6.10	5.60	5	5.50
Turma 2 (n=5)	Mo ₂	5.40	7.30	4.20	5.50	4.90	5.40	6	5.50
	U	12	3.500	6	12.500	9.500	12	10	12.500
	P	0.914	0.055	0.165	1.000	0.527	0.913	0.513	1.000

1. 3. 2. - Avaliação dos efeitos da intervenção no contexto da disciplina de Língua Portuguesa

Relativamente à turma 1 (sob condição experimental), a observação dos quadros 130 e 131 evidencia que entre as fases de pré-teste e de pós-teste se registou uma redução dos comportamentos de indisciplina no global e por categorias, **redução** essa que foi **significativa** na dimensão global ($p= 0.042$) e nas categorias *Barulhos* ($p= 0.038$) e *Trabalho* (0.038).

Quadro 130: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	3	3	2.50	2.67	2.50	3	1.50	1.50
+Mo	0	0	0	2	0	0	0	0
P	0.042	0.038	0.068	0.257	0.066	0.038	0.157	0.157

Quadro 131: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

G.E.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	31.2	4.6583	5.6	1.6733	7.6	1.1402	1.6	1.1402	7	2.1213	8.2	1.3038	0.6	0.5477	0.6	0.8944
Pós-teste	19.8	2.6833	2.8	0.8367	5.4	1.1402	1	0.0000	4.8	1.3038	5.4	0.5477	0.2	0.4472	0.2	0.4472

Para o mesmo período e em relação ao grupo de controle (alunos considerados indisciplinados da turma 2), verificou-se, como se pode observar pela leitura conjugada dos quadros 132 e 133, um **incremento não significativo** dos comportamentos de indisciplina no global e por categorias, com excepção das categorias *Distracções e Entretenimentos* e *Barulhos*, nas quais se verificou, respectivamente, a mesma média e um **decréscimo não significativo** dos resultados.

Quadro 132: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	1.50	2.83	2.50	1.50	2.50	1.50	2	0
+Mo	2.83	3.25	3.75	2.25	2.50	2.83	2	1
P	0.197	0.783	1.000	0.414	1.000	0.194	0.564	0.317

Quadro 133: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 1 e 2

G.C.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	27	2.5495	5.2	1.4832	6.4	1.5666	1	1.4142	6	0.7071	7.6	1.1402	0.4	0.5477	0.4	0.5477
Pós-teste	28.6	4.1593	5	1.5811	6.6	2.0736	1.4	1.1402	6	1.0000	8.4	1.1402	0.6	0.5477	0.6	0.5477

Comparando os dois grupos na fase de pós-teste (fase 2), verifica-se, como se pode constatar pela leitura dos quadros 131, 133 e 134, **diferenças bastante significativas** no que diz respeito aos comportamentos de indisciplina considerados no global ($p= 0.0015$) e integrados na categoria *Trabalho* ($p= 0.008$), **significativas** na categoria *Barulhos* (0.033) e **não significativas** nas restantes.

Quadro 134: Teste U de Mann-Whitney, comparando os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	3.20	3.50	4.60	5	4.20	3	4.50	4.50
Turma 2 (n=5)	Mo ₂	7.80	7.50	6.40	6	6.80	8	6.50	6.50
	U	1	2.500	8	10	21	15	7.500	7.500
	P	0.0015	0.033	0.338	0.521	0.163	0.008	0.221	0.221

A comparação, para a turma 1, dos resultados obtidos entre as fases 2 (pós-teste) e 3 (final do segundo quadrimestre) indica-nos (Cf. quadro 135 e 136) um incremento dos comportamentos de indisciplina no global e por categorias, à excepção da categoria *Relação-*

Aluno-Aluno. Convém salientar que apesar das diferenças verificadas na estatística descritiva, só ao nível global ($p= 0.043$) foi encontrada **significância estatística**, e que essas diferenças configurando, de um modo geral, uma reversão nos resultados, traduzem, no entanto, uma reversão relativa, ficando, como se observa nos quadros tal, longe dos valores da linha de base, ao contrário dos resultados obtidos com os alunos da turma 1 do sexto ano. Tendo em conta o facto da intervenção ter tido início (para estas duas turmas pertencentes a anos de escolaridade distintos) no mesmo momento e ter tido a mesma duração, parece, pois, poder concluir-se que os seus efeitos variaram em função do grupo etário dos alunos, deixando entender que a idade se apresenta como uma variável discriminativa face à interiorização das regulações associadas ao comportamento disciplinado.

Quadro 135: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 2 e 3

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	0	2.50	2.50	2	1.50	2.50	2	1
+Mo	3	2.50	3.13	2	4	2.50	2	0
P	0.043	0.317	0.157	0.564	0.221	0.317	0.564	0.317

Quadro 136: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 1 na disciplina de L. P., entre as fases 1, 2 e 3

Turma 1	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Fase 1	31.2	4.6583	5.6	1.6733	7.6	1.1402	1.6	1.1402	7	2.1213	8.2	1.3038	0.6	0.5477	0.6	0.8944
Fase 2	19.8	2.6833	2.8	0.8367	5.4	1.1402	1	0.0000	4.8	1.3038	5.4	0.5477	0.2	0.4472	0.2	0.4472
Fase3	22.8	2.8636	3.2	1.0954	6.4	1.1402	1.2	0.8367	5.8	0.8367	5.8	0.8367	0.4	0.5477	0	0.0000

Sintetizando, no seu conjunto os resultados referentes à turma 1 da amostra 3, sugerem que a intervenção teve um impacto positivo no comportamento dos alunos e que com a retirada da condição experimental os seus efeitos não se desvaneceram tão fortemente, como no caso dos alunos da turma 1 do sexto ano de escolaridade.

No que concerne à turma 2, sob condição experimental ao longo do 2º quadrimestre, os resultados referentes à comparação entre as fases 2 (pré-teste) e 3 (pós-teste) mostram, como se pode constatar pela observação dos quadros 137 e 138, a existência de uma redução dos comportamentos de indisciplina no global e por categorias, à excepção da categoria *Distracções e Entretenimentos*. As **diferenças estatisticamente significativas** que foram encontradas verificaram-se na dimensão global ($p= 0.043$) e na categoria *Trabalho* (0.042).

Quadro 137: Teste de Wilcoxon comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 2 e 3

M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
-Mo	3	2.50	3.33	2	4	3	2.50	0
+Mo	0	0	2.50	0	2	0	2.50	1
P	0.043	0.066	0.480	0.102	0.705	0.042	0.317	0.317

Quadro 138: Evolução dos comportamentos de indisciplina dos alunos da turma 2 na disciplina de L. P., entre as fases 2 e 3

Turma 2.	C.I. G.		Bar.		Mov.		C.S.		D.E.		Trab.		RPA		RAA	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Fase 2	28.6	4.1593	5	1.5811	6.6	2.0736	1.4	1.1402	6	1.0000	8.4	1.1402	0.6	0.5477	0.6	0.5477
Fase 3	22.8	2.2804	3.4	1.1402	6	0.7071	0.6	0.8944	6.2	1.3038	6.2	0.8367	0.2	0.4472	0.4	0.2000

Por seu turno, para a turma 1, que funcionou como grupo de controle, registou-se no mesmo período (entre as fases 2 e 3), como já foi referido um **incremento significativo** dos comportamentos de indisciplina globalmente considerados.

Centrando a comparação nos resultados obtidos pelos dois grupos na fase 3 (pós-teste), constata-se pela observação do quadro 139, a **inexistência de diferenças significativas** entre os dois grupos relativamente aos comportamentos de indisciplina no global e por categorias.

Quadro 139: Teste U de Mann-Whitney, comparando os comportamentos de indisciplina dos dois grupos na disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	5.60	5.20	6	6.50	5.10	4.80	6	5
Turma 2 (n=5)	Mo ₂	5.40	5.80	5	4.50	5.90	6.20	5	6
	U	12	11	10	7.5	25.500	24	25	10
	P	0.915	0.736	0.575	0.268	0.661	0.439	0.513	0.317

Este conjunto de resultados deixam dúvidas, tal como se tinha verificado antes em relação aos dos alunos da turma 2 da amostra 2, quanto aos efeitos da intervenção. Nesse sentido e tendo em conta a existência de uma situação idêntica no que concerne à possibilidade de enviesamento dos resultados referentes aos alunos do grupo de controle, compararam-se, entre os dois grupos, as diferenças entre as fases 2 e 3. Conforme se verifica pelo leitura d quadro 140 há **diferenças bastante significativas** ($p= 0.009$) nos comportamentos de indisciplina no global, **significativas** nos que se integram nas categorias *Barulhos* ($p= 0.025$) e *Trabalho* ($p= 0.014$) e **não significativas** relativamente às restantes categorias.

Quadro 140: Teste de Mann-Whitney comparando as diferenças entre as fases 2 e 3 , entre os dois grupos na disciplina de L. P.

Grupo	M.Ordem	C.I. G.	Bar.	Mov.	C.S.	D.E.	Trab.	RPA	RAA
Turma 1 (n=5)	Mo ₁	3	3.40	4.20	4	4.60	3.20	4.50	5
Turma 2 (n=5)	Mo ₂	8	7.60	6.80	7	6.40	7.80	6.50	6
	U	0	2	6	5	8	1	7.5	10
	P	0.009	0.025	0.142	0.100	0.338	0.014	0.268	0.513

Após o apuramento deste último conjunto de valores, e tendo em consideração, os comportamentos de indisciplina no global, parece poder-se concluir, tal como já fora feito em relação à turma da amostra 2 sob condição experimental no 2º quadrimestre do ano lectivo, que a intervenção teve efeitos positivos no que diz respeito à redução do comportamentos de indisciplina dos alunos.

1. 3. 3. - Avaliação dos possíveis efeitos transsituacionais

Tal como em relação à amostra 2 a avaliação da presumível transferência dos efeitos da intervenção foi feita em duas disciplinas: *História* e *Matemática*. Tal como aconteceu em relação aos alunos da amostra 2, também aqui os professores responsáveis pela leccionação destas disciplinas foram os mesmos nas duas turmas.

Em relação à turma 1 (sob condição experimental), a observação dos quadros A e B insertos no anexo XLIV, mostra que na disciplina de *História* se verificou, entre as fases 1 e 2, um ligeiro incremento nos comportamentos de indisciplina no global, **não se registando** em nenhuma das dimensões em análise quaisquer **diferenças significativas**.

Para o mesmo período, registaram-se (vide quadros anexos C e D do mesmo anexo) no grupo de controle exactamente as mesmas tendências assinaladas em relação ao grupo experimental.

Comparando os resultados dos dois grupos na fase de 2, verificou-se (vide quadro E do mesmo anexo) **a existência de diferenças significativas** apenas a nível do comportamento de indisciplina no global, traduzindo as diferenças existentes na fase de pré-teste que anteriormente assinalámos.

A circunstância destas assimetrias de partida, torna necessário, para uma correcta avaliação dos presumíveis efeitos transsituacionais da intervenção, a comparação das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos. Como se vê nos quadros F e G do referido anexo, **não há a este nível diferenças significativas** entre os dois grupos quaisquer que sejam as dimensões ou categorias em análise.

Este conjunto de dados deixa entender a inexistência, no grupo experimental, de transferência dos efeitos da intervenção para o contexto da disciplina de *História*.

Para o grupo experimental e no que concerne à disciplina de *Matemática*, verificou-se (Cf. quadros N e O do anexo XLV) entre as fases 1 e 2 um decréscimo no comportamento de indisciplina globalmente considerado, **não se observando**, no entanto, **diferenças significativas** quaisquer que sejam as dimensões em análise.

Em relação ao grupo de controle (turma 2), para o mesmo período, verificou-se (Cf. quadros P e Q do anexo XLV), ao invés, um incremento dos comportamentos de indisciplina no global, **sem que** ao nível desta dimensão e das categorias em análise **se tenham registado diferenças significativas**.

Comparando os resultados entre os dois grupos na fase 2, verificou-se (Cf. quadro R do mesmo anexo) a **existência de diferenças significativas** ($p= 0.049$) no global e **bastante significativas** (0.008) na categoria *Barulhos*. Refira-se que na fase de pré-teste como já tinha sido mencionado anteriormente, **não se tinham observado diferenças significativas** em nenhuma das dimensões e/ou categorias em que se integram os comportamentos de indisciplina.

Dada a tendência inversa (decréscimo vs. incremento) nos resultados dos alunos dos dois grupos entre as fases de pré-teste e de pós-teste, sem, contudo, se observar a existência em relação a cada um deles de significância estatística, impôs-se, mais uma vez, para uma correcta avaliação da possível transferência dos seus efeitos para o contexto da disciplina de *Matemática*, a comparação das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos.

Conforme se constata pela leitura do quadro S do mesmo anexo, **verificaram-se** ao nível dos comportamentos de indisciplina no global **diferenças significativas** ($p= 0.046$).

Face ao conjunto de resultados apresentados pode-se afirmar que é possível que tenha havido alguma transferência dos efeitos da intervenção para o contexto da disciplina de *Matemática*.

Centrando agora a avaliação no contexto da turma 2, observa-se (vide quadros H e i do anexo XLIV) relativamente à disciplina de *História*, a existência de um incremento dos comportamentos de indisciplina no global entre as fases de 2 e 3, **não se registando**, no entanto, **diferenças significativas** quaisquer que sejam as dimensões e/ou categorias em análise.

No que concerne ao grupo de controle (alunos da turma 1), verificou-se (vide quadros J e L do anexo XLIV) para o mesmo período um decréscimo dos comportamentos de indisciplina no global, **não se tendo constatado** em relação a esta dimensão ou em relação às categorias em que se integram os referidos comportamentos quaisquer **diferenças estatisticamente significativas**.

Face a estas tendências (incremento dos comportamentos de indisciplina no grupo experimental vs. diminuição no grupo de controle) torna-se desnecessário a comparação dos dois grupos na fase de pós-teste (fase 3), podendo afirmar-se com segurança que não houve, em relação aos comportamentos de indisciplina no global, transferência dos efeitos da intervenção para o contexto da disciplina de *História*.

No que diz respeito à disciplina de *Matemática*, verificou-se (vide quadros U e V do anexo XLV) entre as fases 2 e 3, no grupo de alunos sob condição experimental (turma 2), um decréscimo dos comportamentos de indisciplina no global, **não se tendo registado diferenças significativas** nos resultados obtidos quaisquer que sejam as dimensões e/ou categorias em análise.

Para o mesmo período, observou-se (vide quadros X e Z do mesmo anexo) no grupo de controle (turma 1) um incremento dos comportamentos de indisciplina no global, **não tendo sido encontrada significância estatística** relativamente à dimensões e/ou categorias em análise.

Na comparação dos resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos na fase de pós-teste (fase 3), exceptuando a categoria *Barulhos* (vide quadro A1 do mesmo anexo), **não foram encontradas diferenças significativas**.

Tendo-se verificado no grupo experimental, entre as fases de pré-teste e de pós-teste uma redução dos comportamentos de indisciplina globalmente considerados e um aumento no grupo de controle, embora sem obtenção de significância estatística, para procurar ajuizar com maior fundamentação a possibilidade de transferência transsituacional dos efeitos da intervenção, foi feita a comparação das diferenças entre o pós-teste (fase 3) e o pré-teste (fase 2), entre os grupos. Conforme se constata pela observação do quadro A2, **não foi encontrada** em relação a nenhuma dimensão e/ou categoria em análise qualquer **diferença significativa**, pelo que, não se pode suportar estatisticamente a generalização dos referidos efeitos.

Persistem, todavia algumas dúvidas, decorrentes não só da evolução dos resultados dos comportamentos de indisciplina no global entre o pré-teste e o pós-teste na turma 2, mas também do facto das tendências verificadas ao longo das três fases de observação serem idênticas (independentemente da significância estatística encontrada) às registadas na disciplina de *Língua Portuguesa*: com a introdução da condição experimental nesta última disciplina a tendência foi no sentido de uma redução; com a ausência ou retirada da condição experimental a tendência foi no sentido de um incremento. Sendo a professora de Matemática a mesma nas duas turmas, se os efeitos da intervenção estivessem eliminados seria de esperar, ao longo das três fases, um incremento dos comportamentos de indisciplina no global, pelo que, não pode descartar-se totalmente a hipótese de que a redução dos referidos comportamentos verificada no contexto da turma 2, tal como a ocorrida no contexto da turma 1, possa ser atribuída à intervenção realizada na disciplina de *Língua Portuguesa*.

Não pode, no entanto, deixar de ser assinalado, em relação à disciplina de *Matemática*, que é mais fácil suportar a hipótese de transferência dos efeitos da intervenção na turma 1, devido à **significância estatística** encontrada na comparação dos resultados obtidos pelos dois grupos na fase de pós-teste. De resto, foi nesta turma que a intervenção teve lugar num período mais próximo ao do início do ano lectivo, parecendo confirmar-se, caso tenha havido efectivamente alguma generalização dos efeitos da intervenção, a ideia, sustentada pela corrente da “classroom management”, sobre a importância da introdução precoce de um sistema normativo coerente (que foi, de resto uma das componentes essenciais da intervenção) desde o início do ano escolar para a prevenção da indisciplina em sala de aula.

Sintetizando, tendo em consideração os comportamentos de indisciplina na globalidade não há evidência de transferência dos efeitos da intervenção para o contexto da disciplina de *História*. Para a disciplina de *Matemática* foram detectados alguns indicadores que sugerem poder ter havido uma influência positiva da intervenção no comportamento dos alunos, especialmente, no que diz respeito aos alunos da turma 1.

Estes resultados a serem efectivos, apontam, curiosamente, para a tese segundo a qual os contextos curriculares são uma variável discriminativa que pode influenciar a assimilação, por parte dos alunos, das regulações ligadas ao comportamento disciplinado desencadeadas pela intervenção. Trata-se, no entanto, de uma conclusão demasiado ousada em virtude das observações do comportamento dos alunos se confinarem apenas a duas disciplinas. Para se poderem fazer afirmações mais fundamentadas a este respeito seria necessário terem sido efectuadas observações num leque mais alargado de disciplinas.

Relativamente ainda à procura de indícios que confirmem ou não a transferência transsituacional dos efeitos da intervenção, os dados de opinião dos professores, conforme se poderá ver mais adiante aquando da apresentação de dados de natureza qualitativa, dão indicações nesse sentido ao sugerirem que os alunos passaram a ter uma melhor relação na aula com os colegas e com os professores e a ter um comportamento mais adequado às convenções sociais. Uma leitura atenta dos quadros dos anexos XLIV e XLV, relativos à evolução dos comportamentos de indisciplina entre os períodos de pré-teste e de pós-teste, parece confirmar (apesar da nula significância estatística encontrada) estes dados de opinião, particularmente, os primeiros, porque no tocante aos comportamentos inseridos na categoria *Relação Aluno-Aluno*, verificou-se, nos grupos das duas turmas que sucessivamente passaram pela condição experimental, uma descida constante dos resultados obtidos (em termos

médios) nas duas disciplinas ora em análise, após a intervenção na disciplina de *Língua Portuguesa*. Curiosamente, neste exercício de cruzamento dos resultados relativos às duas disciplinas tal, como para a amostra 2, também os comportamentos integrados nas categorias *Convenções Sociais* e *Relação Professor-Aluno* foram, para os alunos das duas turmas quando se encontravam na condição de grupo experimental, dos que mostraram uma tendência mais acentuada no sentido de uma redução e/ou do seu não agravamento entre as fases de pré-teste e de pós-teste. O que significa, que a ter havido alguns prolongamentos dos efeitos da intervenção para o contexto destas duas disciplinas, teriam sido estas as categorias onde isso se tornaria mais notório.

Em **súmula**, tendo em conta os dados de opinião e os que decorrem de uma análise mais fina aos resultados obtidos através das observações realizadas nas fases de pré-teste e de pós-teste, há alguns indícios de que os efeitos da intervenção podem ter sido transferidos para o contexto destas duas disciplinas ao nível dos comportamentos que se integram nas categorias *Relação Aluno-Aluno*, *Convenções Sociais* e *Relação Professor-Aluno*. No entanto, devido à nula significância estatística encontrada não podem ser feitas afirmações peremptórias a este respeito.

1. 4. - Síntese da análise aos dados referentes às amostras 2 e 3

Num breve balanço pode-se afirmar que a intervenção teve resultados francamente positivos em relação aos contextos (aulas da disciplina de *Língua Portuguesa*), nas duas amostras, onde teve lugar, parecendo ter os seus efeitos sido mais assimilados pelos alunos do oitavo ano, conforme decorre, de resto, da análise efectuada aos dados referentes às turmas 1, de cada uma das duas amostras, relativamente à resistência à reversão à linha de base. Ou seja, há algumas indicações no sentido de que a idade pode ter sido uma variável discriminativa face à interiorização das regulações, associadas ao comportamento disciplinado, desencadeadas pela intervenção.

Quanto à possibilidade de transferência transsituacional dos efeitos da intervenção, de um ponto de vista fundado estritamente na significância estatística encontrada, só há alguma evidência para os comportamentos de indisciplina na globalidade registados em relação à turma 1 do oitavo ano, não deixando, todavia, de haver dados decorrentes quer de uma análise mais fina aos resultados das observações realizadas quer de opinião dos professores, que

deixam entender a possibilidade de ter existido algum impacto dos efeitos da intervenção no contexto destas duas disciplinas, nas duas amostras.

1. 5. - Síntese final relativa às três amostras

O conjunto dos resultados apresentados referentes às três amostras e a sua respectiva análise deixaram claramente estabelecidas as potencialidades da intervenção para os contextos onde ela ocorreu (aulas da disciplina de *Língua Portuguesa*).

De acordo com o que foi exposto sobre os dados de natureza observacional emergiu a ideia, essencialmente, em relação aos alunos da amostra 1, que a intervenção desenvolvida permitiu alguma generalização transsituacional dos seus efeitos. Esta conclusão ficou clara, sobretudo, a partir da análise dos resultados em função da variável idade, que fez ressaltar que essa transferência ocorreu fundamentalmente para os alunos mais velhos do grupo experimental (14-16 anos), o que mostra que os alunos desta faixa etária, devido a características de natureza desenvolvimental estavam mais aptos a assimilar e a interiorizar o impacto das novas estratégias do que o alunos mais novos. Estes resultados, referindo-se a alunos em relação aos quais a intervenção não só foi posta em prática desde o primeiro dia de aulas como também teve uma duração correspondente a todo o ano lectivo (ao contrário do que sucedeu com os alunos das outras duas amostras); deixam transparecer a ideia da importância de duas dimensões temporais (tempo-antecipação e tempo-duração²²⁹) como factores determinantes da prevenção da indisciplina.

Ainda sobre o impacto externo da intervenção, importa sublinhar o facto de, ao nível de três categorias (*Convenções Sociais, Relação Aluno-Aluno e Relação Aluno-Aluno*) se ter detectado, em relação às disciplinas onde foram realizadas observações para esse efeito, uma tendência acentuada para a redução e/ou não agravamento dos comportamentos por elas recobertos, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, nos alunos das três amostras que se encontravam na condição de grupo experimental. Pela constância e regularidade com que se apresentaram os dados configuradores desta tendência é possível admitir-se que as características da intervenção favorecem a interiorização das regulações associadas a este tipo

²²⁹ No plano das práticas de disciplinação estas dimensões temporais são o fundamento, respectivamente, das estratégias de ensino proativo (tempo-antecipação) e da intervenção (tempo-duração), que a corrente do "classroom management" tem posto em evidência na perspectiva da prevenção da indisciplina.

de comportamentos levando a que o seus efeitos se tenham projectado para além dos contextos específicos onde ela teve lugar.

Finalmente, quanto aos efeitos a longo prazo (um ano) da intervenção, o conjunto de dados obtidos (para e só para a amostra 1) de natureza quantitativa sugere que, apesar da reversão verificada nos resultados dos alunos do grupo experimental entre as fases de pós-teste e de seguimento, e da tendência para o esbatimento das diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos deste grupo e os obtidos pelos alunos do grupo de controle, o impulso dado pela intervenção na redução dos comportamentos de indisciplina na globalidade permitiu que entre os dois grupos continuassem a existir diferenças significativas, que já tinham sido verificadas (embora com outros valores) na fase de pós-teste.

2 – Avaliação de carácter quantitativo referente à aplicação do questionário para medir o grau de internalização do comportamento disciplinado

Como já foi referido, a avaliação dos presumíveis efeitos da intervenção sobre o comportamento auto-regulado implicaria não só que essa avaliação fosse feita a nível comportamental mas também ao nível do discurso dos alunos sobre os motivos subjacentes às eventuais mudanças do seu comportamento, devido à suposição, baseada na teoria vygotskyana de que auto-regulação decorre em grande parte da capacidade de uso de uma linguagem auto-reguladora. Assume-se, portanto, neste trabalho, na esteira da teoria vygotskyana que a linguagem não serve apenas para comunicar mas também para guiar, orientar e monitorar a actividade e o comportamento de cada indivíduo.

Nessa perspectiva foi, de acordo com o exposto no ponto 4, do capítulo IV desta parte do trabalho (parte IV), aplicado um questionário baseado na teoria da auto-determinação de Deci & Ryan (op. cit.) para avaliar se os motivos subjacentes ao comportamento disciplinado eram externa ou internamente orientados.

Os resultados referentes aos itens do questionário foram tratados, tal como propõem Bryman & Cramer (1992), de forma a combiná-los, para cada sub-escala num único índice, ao invés de serem tratados como medidas separadas. Nessa perspectiva procedeu-se à soma dos valores não ponderados em cada um das escalas, permitindo-nos, assim, efectuar um tratamento estatístico que é feito com base em dados de natureza contínua e não categorial ou ordinal. Os testes estatísticos utilizados foram os mesmos para o tratamento dos resultados relativos aos registos observacionais.

Tendo em atenção a teoria da auto-determinação, é de esperar que a haver efeitos positivos da intervenção ao nível do discurso auto-regulado dos alunos face ao seu comportamento de disciplina, os resultados obtidos reflectam uma tendência decrescente no grupo experimental, relativamente às sub-escalas *Externa* e *Introjectada* (as menos interiorizadas) e uma tendência crescente no caso da sub-escala *Identificada*.

2.1. – Amostra 1

2.1.1. - Avaliação após a intervenção

Comparando os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos na fase de pré-teste verifica-se (Cf. quadros 141 e 142) a **inexistência de diferenças significativas** entre eles, qualquer que seja a sub-escala em análise.

Relativamente à fase de pós-teste, pela observação dos quadros 143 e 144, conclui-se que o grupo experimental apresentou valores **significativamente** diferentes dos apresentados pelo grupo de controle nas sub-escalas *Regulação Externa* ($p= 0.011$) e *Regulação Identificada* (0.012), **não se registando**, todavia, diferenças **significativas** na sub-escala *Regulação Introjectada* ($p= 0.272$).

Estes resultados são confirmados pela análise das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos (vide quadro 145).

Quadro 141: Teste de Mann-Whitney, comparando na fase de pré-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=15)	Mo ₁	15.17	14.60	15.23
Contr. (n=14)	Mo ₂	14.82	15.43	14.75
	U	102.540	99	101.500
	P	0.912	0.792	0.878

Quadro 142: Caracterização estatística dos resultados na fase de pré-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=15)	20.80	2.73	9.67	2.55	20.40	2.47
Contr. (n=14)	20.71	2.09	9.79	3.04	20.43	2.53

Quadro 143: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pós-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=15)	Mo ₁	11.13	16.69	18.80
Contr. (n=14)	Mo ₂	19.14	13.25	10.93
	U	47	80.500	48
	P	0.011	0.272	0.012

Quadro 144: Caracterização estatística dos resultados na fase de pós-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=15)	18.07	2.19	10.07	1.22	23	2.45
Contr. (n=14)	20.57	2.56	9.29	1.77	20.50	2.58

Quadro: 145 Teste U de Mann-Whitney, comparando as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=15)	Mo ₁	19.93	13.20	10.77
Contr. (n=14)	Mo ₂	9.71	16.93	19.54
	U	31	78	41.500
	P	0.001	0.233	0.005

Tendo em conta estes dados e uma vez que as diferenças verificadas para o grupo de controle, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, foram ligeiras e **não significativas** nos resultados relativos às três sub-escalas (vide quadros 148 e 149), e ainda o facto de, para o grupo experimental, no mesmo período, se ter constatado (cf. quadros 146 e 147) a existência de diferenças **significativas**, nas direcções teoricamente previstas, nas sub-escalas *Regulação Externa* ($p= 0.01$) e *Regulação Identificada* ($p= 0.01$), é razoável admitir que as mudanças operadas ao nível destas duas dimensões foram devidas à intervenção.

De notar que para o mesmo período, em relação aos resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental na sub-escala *Regulação Introjectada*, se verificou um incremento ligeiro e **não significativo** ($p= 0.548$), o que sugere, aparentemente, que o programa não teve qualquer efeito ao nível desta dimensão. No entanto, uma análise mais fina aos dados obtidos

num e noutro grupo, parece contrariar esta conclusão. Embora sem o recurso à estatística multivariada (e.g., análise de regressão múltipla) devido ao tamanho da amostra, uma leitura atenta aos quadros 150 e 151, permite evidenciar, para o grupo experimental, que, de entre os resultados referentes aos itens que compõem esta sub-escala foram os obtidos no item 13 os que mais contribuíram para o incremento nela verificado na fase de pós-teste, sendo, dos dois itens onde esse incremento se registou, o único **significativo** ($p= 0.028$). Se se tiver em conta que no grupo de controle houve uma tendência para um decréscimo, embora **não significativo** ($p= 0.421$), nos resultados relativos ao conjunto da sub-escala (cf quadros 148 e 150), decréscimo esse extensível (vide quadros 152 e 153) aos referentes ao item 13 -também **não significativo** ($p= 0.405$)-, e ainda o facto de no pós-teste as únicas diferenças **significativas** (cf. quadro 155) entre os dois grupos se terem verificado no item 13 ($p= 0.013$), quando não o eram, como se observa pela leitura do quadro 154, na fase na fase de pré-teste ($p= 0.717$); constata-se que também em relação a esta dimensão do discurso dos alunos sobre os motivos do comportamento disciplinado se pode admitir terem sido produzidos alguns efeitos.

Quadro 146: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.E. entre o pré-teste e o pós-teste
($n=15$)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	7.50	9.25	7.50
+Mo	0	6	8.08
P	0.01	0.548	0.010

Quadro 147: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.E.

G.E.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	20.80	2.73	9.67	2.55	20.40	2.47
Pós-teste	18.07	2.19	10.07	1.22	23	2.45

Quadro 148: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.C. entre pré-teste e pós-teste (n=14)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	5.50	7	5.50
+Mo	6.60	4.80	4.60
P	1.000	0.421	0.952

Quadro 149: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.C.

G.C.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	20.71	2.09	9.79	3.04	20.43	2.53
Pós-teste	20.57	2.56	9.29	1.77	20.50	2.58

Quadro 150: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos três itens da sub-escala regulação Introjectada, entre o pré-teste e o pós-teste para o G. E.

M.Ordem	Item 4	Item 8	Item 13
-Mo	4.25	5	9
+Mo	2.50	5.83	5.70
P	0.047	0.405	0.028

Quadro 151: Evolução entre o pré-teste e o pós-teste dos resultados dos três itens da subescala Regulação Introjectada, entre o pré-teste e o pós-teste para o G. E.

G.E.	Item 4		Item 8		Item 13	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	4.13	1.19	2.80	1.32	2.73	1.49
Pós-teste	3.53	0.99	3	0.93	3.53	0.83

Quadro 152: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos três itens da sub-escala regulação Introjectada, entre o pré-teste e o pós-teste para o G. C.

M.Ordem	Item 4	Item 8	Item 13
-Mo	5	5.10	5.83
+Mo	6.25	3.50	5
P	0.796	0.271	0.405

Quadro 153: Evolução entre o pré-teste e o pós-teste dos resultados dos três itens da subescala Regulação Introjectada, entre o pré-teste e o pós-teste para o G. C.

G.C.	Item 4		Item 8		Item 13	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	3.71	1.33	3.21	1.12	2.86	1.56
Pós-teste	3.71	1.27	2.93	0.47	2.64	0.93

Quadro 154: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pré-teste os dois grupos relativamente aos resultados dos três itens da subescala Regulação Introjectada

Grupo	M.Ordem	Item 4	Item 8	Item13
Exp. (n=15)	Mo ₁	16	13.87	14.47
Contr. (n=14)	Mo ₂	13.93	16.21	15.57
	U	90	88	97
	P	0.500	0.440	0.717

Quadro 155: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pós-teste os dois grupos relativamente aos resultados dos três itens da subescala Regulação Introjectada

Grupo	M.Ordem	Item 4	Item 8	Item 13
Exp. (n=15)	Mo ₁	14.83	14.97	18.60
Contr. (n=14)	Mo ₂	15.18	15.04	11.14
	U	102.500	104.500	51
	P	0.909	0.980	0.013

Esta conclusão sai reforçada, atendendo ao facto do conteúdo do enunciado do item 13 se referir a uma emoção moral -a culpa- enquanto motivo para explicar o comportamento disciplinado, emoção moral essa susceptível de ter sido potenciada pelo uso frequente, por parte das professoras da disciplina de *Língua Portuguesa*, de “mensagens-eu” e “mensagens-impacto” no decurso da intervenção, dado tratar-se de um tipo de mensagens geradoras de situações “em que os indivíduos sentem que ignoraram, traíram ou não conseguiram proteger as pessoas ou os valores que simbolizam o seu objecto interno bom” (Davies, 1989: 59).

Há, portanto, indicações que sugerem terem sido produzidos, por via da intervenção, efeitos na dimensão *Regulação Introjectada*, embora se trate de efeitos contraditórios com o que seria esperável à luz da teoria da auto-determinação, segundo a qual um discurso mais auto-regulado, ao nível desta dimensão, implicaria um decréscimo dos valores registados no grupo experimental. No entanto, estes resultados lidos em conjunto, com os verificados nas outras duas dimensões (**decrécimo significativo na *Regulação Externa* e incremento significativo na *Regulação Identificada***) evidenciam, que a intervenção produziu, pelo menos, ao nível do discurso, uma interiorização das regulações associadas ao comportamento disciplinado.

2. 1. 1. 1. - Avaliação em função da variável idade

Dado haver indícios, como atrás se assinalou, de que a variável idade influenciou a recepção da intervenção ao nível da manifestação de comportamentos de indisciplina, quisemos verificar se do ponto de vista do discurso sobre os motivos do comportamento disciplinado esta variável permitiu distinguir os alunos.

Começando pelos dados colhidos junto dos alunos mais novos (12 a 13 anos) da amostra, a observação dos quadros 156 a 164, que dão conta da evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste para cada um dos grupos, mostra que a **única mudança significativa** ($p= 0.042$), traduzindo uma tendência positiva, ocorreu no grupo experimental a nível da sub-escala *Regulação Externa*. Esta tendência positiva verificada no grupo experimental, não foi, todavia, suficiente para no pós-teste diferenciar significativamente os resultados deste grupo de alunos dos do grupo de controle (cf. quadros 158 e 159), tal como já ocorrera, de resto, na fase de pré-teste (cf. quadros 156 e 157). A inexistência de diferenciação significativa entre dos resultados após a intervenção é confirmada pela análise das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos (vide quadro 160).

Quadro 156: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pré-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=6)	Mo ₁	8.50	7.42	9.33
Contr. (n=9)	Mo ₂	7.67	8.39	7.11
	U	24	23.5	19
	P	0.718	0.675	0.341

Quadro 157: Caracterização estatística dos resultados na fase de pré-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=6)	22	1.26	10.33	2.25	20.83	1.94
Contr. (n=9)	21.67	1.73	10.56	2.79	20	2.74

Quadro 158: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pós-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=6)	Mo ₁	6	9.33	9.92
Contr. (n=9)	Mo ₂	9.33	7.11	6.72
	U	15	19	15.5
	P	0.171	0.327	0.171

Quadro 159: Caracterização estatística dos resultados na fase de pós-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=6)	20	1.41	10.67	1.03	22.33	1.41
Contr. (n=9)	21.33	1.73	10	1.41	20.78	2.77

Quadro 160: Teste U de Mann-Whitney, comparando as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=6)	Mo ₁	10.67	6.83	7.17
Contr. (n=9)	Mo ₂	6.22	8.78	8.56
	U	11	20	22
	P	0.054	0.401	0.545

Quadro 161: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.E. entre o pré-teste e pós-teste (n=6)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	3	5	3.50
+Mo	0	2.50	3.50
P	0.042	0.492	0.461

Quadro 162: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.E.

G.E.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	22	1.26	10.33	2.25	20.83	1.94
Pós-teste	20	1.41	10.67	1.03	22.33	1.41

Quadro 163: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.C. entre pré-teste e pós-teste (n=9)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	3.67	4.50	5.50
+Mo	3.33	3.33	3.10
P	0.914	0.497	0.288

Quadro 164: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.C.

G.C.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	21.67	1.73	10.56	2.79	20	2.74
Pós-teste	21.33	1.73	10	1.41	20.78	2.77

Prosseguindo com os resultados dos alunos mais velhos (14 a 16 anos) da amostra e procedendo do mesmo modo para comparar os dois grupos, obtêm-se os elementos insertos nos quadros 165 a 173. A observação destes quadros mostra que entre o pré-teste e o pós-teste as únicas mudanças significativas (no caso vertente, **bastante significativas**), traduzindo uma tendência positiva, ocorreram no grupo experimental (vide quadros 170 e 171), ao nível das sub-escalas *Regulação Externa* e *Regulação Identificada*. Estas mudanças são confirmadas quando a análise se centra nas diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos (vide

quadro 169), mas não são confirmadas para a sub-escala *Regulação Externa* quando se comparam os resultados brutos obtidos pelos alunos dos dois grupos na fase de pós-teste (vide quadros 167 e 168)²³⁰.

Quadro 165: Teste u de Mann-Whitney, comparando na fase de pré-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=9)	Mo ₁	7.83	7.67	6.89
Contr. (n=5)	Mo ₂	6.90	7.20	8.60
	U	19.5	21	17
	P	0.686	0.458	0.840

Quadro 166: Caracterização estatística dos resultados na fase de pré-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=9)	20	3.20	9.22	2.77	20.11	2.85
Contr. (n=5)	19	1.58	8.40	3.29	21.20	2.17

Quadro 167: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pós-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=9)	Mo ₁	6.33	8.94	9.22
Contr. (n=5)	Mo ₂	9.60	4.90	4.40
	U	12	9.5	7
	P	0.150	0.064	0.037

Quadro 168: Caracterização estatística dos resultados na fase de pós-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=9)	16.78	1.56	9.67	1.22	23.44	2.35
Contr. (n=5)	19.20	3.42	8	1.73	20	2.35

²³⁰ De referir, em relação a cada uma das três sub-escalas, que na fase de pré-teste, conforme se constata nos quadros 165 e 166, não se verificaram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos.

Quadro 169: Teste U de Mann-Whitney, comparando as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=9)	Mo ₁	9.61	6.89	5
Contr. (n=5)	Mo ₂	3.70	8.60	12
	U	3.500	17	0
	P	0.010	0.459	0.002

Quadro 170: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.E. entre pré-teste e pós-teste (n=9)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	5	4.67	0
+Mo	0	4.40	5
P	0.007	0.569	0.007

Quadro 171: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.E.

G.E.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	20	3.20	9.22	2.77	20.11	2.85
Pós-teste	16.78	1.56	9.67	1.22	23.44	2.35

Quadro 172: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.C. entre pré-teste e pós-teste (n=9)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	2.17	2.75	2
+Mo	4.25	2.25	0
P	0.785	0.854	0.109

Quadro 173: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.C.

G.C.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré teste	19	1.58	8.40	3.22	21.20	2.17
Pós-teste	19.20	3.42	8	1.73	20	2.35

Apesar de algumas contradições, o conjunto de dados referentes a estes dois grupos etários da amostra sugere que a intervenção, ao nível do discurso sobre os motivos subjacentes ao comportamento disciplinado, teve um impacto mais forte no sub-grupo dos alunos mais velhos do que no sub-grupo dos alunos mais novos, ou seja, os efeitos produzidos foram diferenciados em função da variável idade. Esta asserção é confirmada pelos valores obtidos pelo teste de Kruskal-Wallis (para três sub-grupos²³¹) para apurar se a variável ano de escolaridade afectou os resultados. Conforme se constata pela leitura dos dados inseridos nos quadros 174 a 177, não se tendo verificado na fase de pré-teste, para qualquer dos grupos (experimental e de controle) diferenças entre os alunos dos três sub-grupos, essa situação mudou após a intervenção, para um único grupo (o grupo experimental), passando a registar-se diferenças **bastante significativas** ($p= 0.009$) em relação à média dos números de ordem atribuídos aos resultados obtidos na sub-escala *Regulação Externa*.

Convém sublinhar, que ao nível do discurso, os efeitos diferenciais produzidos pela intervenção junto dos alunos em função da variável idade, confirma o que já anteriormente tinha sido assinalado para o plano comportamental.

Quadro 174: Teste de Kruskal-Wallis para os resultados do G.E.
na fase de pré-teste

Ano de Escolar.	n	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
6º	3	MO1	11.50	9.67	10
7º	4	Mo2	9.75	9.75	5.63
8º	8	Mo3	5.81	6.50	8.44
		χ^2	4.492	1.964	1.837
		GL	2	2	2
		P	0.106	0.375	0.399

²³¹ Respectivamente os sub-grupos de alunos dos sexto, sétimo e oitavo anos de escolaridade.

Quadro 175: Teste de Kruskal-Wallis para os resultados do G.C
na fase de pré-teste

Ano de Escolar.	n	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
6º	4	MO1	10	7.88	6.25
7º	4	Mo2	7.75	8.13	6.13
8º	6	Mo3	5.67	6.83	9.25
		χ^2	2.672	0.279	1.893
		GL	2	2	2
		P	0.263	0.870	0.388

Quadro 176: Teste de Kruskal-Wallis para os resultados do G.E.
na fase de pós-teste

Ano de Escolar.	n	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
6º	3	MO1	13	9	7.83
7º	4	Mo2	10.63	10.50	6.13
8º	8	Mo3	4.81	6.38	9
		χ^2	9.376	2.620	1.148
		GL	2	2	2
		P	0.009	0.270	0.563

Quadro 177: Teste de Kruskal-Wallis para os resultados do G.C
na fase de pós -teste

Ano de Escolar.	N	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
6º	4	MO1	10.50	9.50	7.38
7º	4	Mo2	7.75	9.25	7
8º	6	Mo3	5.33	5	7.92
		χ^2	3.772	3.939	0.124
		GL	2	2	2
		P	0.152	0.140	0.940

2. 1. 2. – Avaliação na fase de seguimento

Relativamente à avaliação dos presumíveis efeitos a longo prazo (um ano após) da intervenção, tendo em conta a evolução da média dos resultados e os valores obtidos através da aplicação do teste de Friedman (178-181), aos resultados dos dois grupos, verifica-se que só no grupo experimental é que se registaram **mudanças significativas**, ao longo das sucessivas aplicações do questionário, nos estilos reguladores *Externo e Identificado*

Quadro 178: Teste de Friedman, comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos do G.E. ao longo de três fases

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Mo1	2.85	1.85	1.38
Mo2	1.73	2.46	2.27
Mo3	1.42	1.69	2.35
χ^2	16.844	5.463	8.213
D. F.	2	2	2
P	0.000	0.065	0.016

Quadro 179: Evolução dos resultados entre as fases 1, 2 e 3 para o G.E.
n=13

G.E.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Fase 1	20.31	2.40	9.62	2.47	19.92	2.29
Fase 2	18	2.35	10.15	1.28	22.54	2.30
Fase 3	17.46	2.90	8.92	1.80	22.23	2.35

Quadro 180: Teste de Friedman, comparando os comportamentos de indisciplina dos alunos do G.C. ao longo de três fases

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Mo1	2.12	2.12	1.73
Mo2	2.15	2.19	1.96
Mo3	1.73	1.69	2.31
χ^2	1.801	2.227	2.478
D. F.	2	2	2
P	0.406	0.328	0.290

Quadro 181: Evolução dos resultados entre as fases 1, 2 e 3 para o G.C.
n=13

G.C.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Fase 1	21	1.87	9.54	3.02	20.54	2.69
Fase 2	20.92	2.29	9.31	1.84	20.62	2.63
Fase 3	19.92	1.85	8.54	1.81	21.38	2.22

Apesar desta tendência no sentido de uma evolução sustentada dos resultados do grupo experimental nestas duas sub-escalas, contrariamente ao que ocorreu com os do grupo de controle, pela comparação dos resultados dos dois grupos, na fase de seguimento, através do emprego da prova U de Mann-Whitney (Cf. quadros 182 e 183), constata-se que as únicas **diferenças significativas** registadas entre eles se situaram no estilo regulador *Externo*. Refira-se, no entanto, que pela análise das diferenças entre as fases de pós-teste e de seguimento, entre os grupos (Cf. quadro 184), verifica-se, quer para a dimensão *Regulação Externa* quer para as outras duas, a **inexistência de significância estatística**, o que deixa entender, que entre estas duas fases ocorreu um esbatimento das diferenças entre os resultados dos dois grupos. É possível que este esbatimento possa atribuir-se a vários factores, de entre os quais se nos afiguram como mais prováveis os seguintes: diluição, com o transcorrer do tempo, dos efeitos da intervenção; aprendizagem das respostas mais conformes com as expectativas do investigador (pelo facto dos alunos terem passado por três aplicações sucessivas do questionário); maturação e desenvolvimento dos alunos.

Quadro 182: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de seguimento os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=13)	Mo ₁	10.15	14.31	14.65
Contr. (n=13)	Mo ₂	16.85	12.69	12.35
	U	41	74	69.500
	P	0.024	0.582	0.435

Quadro 183: Caracterização estatística dos resultados na fase de seguimento

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=13)	17.46	2.90	8.92	1.80	22.23	2.35
Contr. (n=13)	19.92	1.85	8.54	1.81	21.38	2.22

Quadro 184: Teste de Mann-Whitney, comparando as diferenças entre o pós-teste e a fase de seguimento, entre os grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp.(n=13)	Mo ₁	13.42	13.62	14.77
Contr.(n=13)	Mo ₂	13.58	13.38	12.23
	U	85.5	83	68
	P	0.958	0.937	0.394

Não sendo possível determinar, com rigor, se estas variáveis estiveram ou não na origem da aproximação, na fase de seguimento, dos resultados dos dois grupos, há, em relação, à variável maturação-desenvolvimento, alguns dados que sugerem não ser a sua influência menosprezável no que diz respeito à questão em análise.

Com efeito, se se tomar como indicador do desenvolvimento o ano de escolaridade dos alunos, verifica-se pela observação dos valores do teste Kruskal-Wallis (vide quadro 186), que esta variável (ano de escolaridade) que, como foi referido anteriormente, não permitira distinguir os sub-grupos de alunos do grupo de controle nas fases de pré-teste e de pós-teste, volvidos que foram cerca de 12 meses após a última aplicação, na fase de seguimento, já possibilitou distinguir diferenças significativas ao nível de duas dimensões -*Regulação Externa* e *Regulação Intrajectada*-, curiosamente, nas mesmas dimensões onde também se verificaram diferenças significativas no grupo experimental (vide quadro 185). Não se

tendo detectado diferenças significativas ao nível da dimensão *Regulação Identificada*, quer num grupo quer noutro, este facto mostra, ser este último estilo regulador o menos susceptível de variar em função da variável ano de escolaridade e, ao invés, serem os estilos reguladores menos interiorizados (externo e introjectado) os mais afectados por esta variável.

A identidade de resultados obtidos na fase temporalmente mais avançada de recolha de dados bem como o padrão semelhante de mudanças nos estilos reguladores em ambos os grupos, em função da variável ano de escolaridade, apontam, assim, claramente, para a ideia de que a maturação-desenvolvimento dos alunos afectou directamente a percepção dos motivos (mais ou menos auto-determinados) subjacentes ao comportamento de disciplina.

Quadro 185: Teste de Kruskal-Wallis para os resultados do G.E. na fase de seguimento

Ano de Escolar.	N	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
6º	3	MO1	10.33	9	3.50
7º	4	Mo2	8.63	10.50	6.75
8º	6	Mo3	4.25	3.67	8.92
		χ^2	6.001	8.705	3.969
		GL	2	2	2
		P	0.050	0.013	0.137

Quadro 186: Teste de Kruskal-Wallis para os resultados do G.C. na a fase de seguimento

Ano de Escolar.	N	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
6º	4	MO1	11.25	8.38	5.25
7º	4	Mo2	7.25	9.75	6
8º	5	Mo3	3.40	3.70	9.20
		χ^2	9.469	6.475	2.790
		GL	2	2	2
		P	0.09	0.039	0.248

Em s mula, face aos dados apresentados, a haver efeitos da intervenção em termos longitudinais, eles situar-se-ão fundamentalmente ao nível do estilo regulador externo, havendo, no entanto, indicadores que permitem apontar quer para um esbatimento no tempo do impacto da intervenção no discurso auto-regulado sobre o comportamento de disciplina, quer para a importância do desenvolvimento-maturação na explicação das mudanças observadas nesse mesmo discurso nos dois grupos de alunos.

2. 2. - Amostra 2

Esta amostra era constituída, como já foi referido anteriormente por alunos pertencentes a duas turmas do sexto ano de escolaridade, tendo ambas sido intervencionadas em quadrimestres diferentes do mesmo ano lectivo. Para a avaliação dos resultados dos alunos da primeira turma a ser intervencionada procedeu-se   aplicação do questionário nas fases imediatamente anterior e posterior   intervenção, em ambas as turmas. Não fazia sentido, por isso, proceder-se a uma nova passagem do questionário no final da intervenção realizada com a turma 2, no segundo quadrimestre, dado serem demasiadas aplicações num intervalo de tempo reduzido (oito meses), correndo-se o risco de não se poder descartar a hipótese alternativa, que poderemos denominar de aprendizagem das respostas correspondentes às expectativas do investigador. Neste sentido os resultados que a seguir irão ser apresentados referem-se exclusivamente à avaliação dos efeitos da intervenção na turma onde essa intervenção foi realizada em primeiro lugar.

Observando os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos na fase de pré-teste, verifica-se (Cf. quadros 187 e 188) a **inexistência de diferenças significativas** entre eles, qualquer que seja a sub-escala em  n lise. Relativamente à fase de pós-teste, pela observação dos quadros 189 e 190, conclui-se que o grupo experimental continuou a **não se diferenciar significativamente** do grupo de controle nos resultados referentes às três sub-escalas constituintes do questionário. Estes resultados são confirmados pela  n lise das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos (vide quadro 191). Tendo em conta estes dados e uma vez que as diferenças verificadas, quer para o grupo experimental quer para o grupo de controle, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, **não foram significativas**, nos resultados relativos às três sub-escalas (vide quadros 192 a 195), pode concluir-se que a intervenção não

teve efeitos substantivos em termos de operar mudanças no discurso dos alunos sobre os motivos subjacentes ao comportamento disciplinado.

Quadro 187: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pré-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=5)	Mo ₁	6.80	5.90	6.80
Contr. (n=6)	Mo ₂	5.33	6.08	5.33
	U	11	14.5	11
	P	0.454	0.926	0.455

Quadro 188: Caracterização estatística dos resultados na fase de pré-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=5)	22.40	2.07	10.80	0.84	21	2.55
Contr. (n=6)	21.17	1.83	10.17	3.54	20	2.00

Quadro 189: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pós-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=5)	Mo ₁	6.60	7.90	6.60
Contr. (n=6)	Mo ₂	5.50	4.42	5.50
	U	12	5.5	12
	P	0.579	0.072	0.565

Quadro 190: Caracterização estatística dos resultados na fase de pós-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=5)	20.60	2.30	11.20	1.10	20.80	1.79
Contr. (n=6)	20.17	1.47	10	1.10	20.33	1.21

Quadro 191: Teste U de Mann-Whitney, comparando as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=5)	Mo ₁	6.80	5.30	6.90
Contr. (n=6)	Mo ₂	5.33	6.58	5.25
	U	11	11.500	10.500
	P	0.450	0.512	0.389

Quadro 192: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.E. entre o pré-teste e o pós-teste (n=5)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	4	0	2
+Mo	1.50	1.50	1
P	0.221	0.157	0.665

Quadro 193: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.E.

G.E.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	22.40	2.07	10.80	0.84	21	2.55
Pós-teste	20.60	2.30	11.20	1.10	20.80	1.79

Quadro 194: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.C. entre pré-teste e pós-teste (n=6)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	3.63	2.67	5
+Mo	3.25	3.50	2.50
P	0.399	0.892	0.480

Quadro 195: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.C.

G.C.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	21.17	1.83	10.17	3.54	20	2.00
Pós-teste	20.17	1.47	10	1.10	20.33	1.21

2. 3. - Amostra 3

Em relação aos resultados dos alunos desta amostra, aplica-se, o mesmo procedimento seguido para os alunos da amostra anterior, uma vez que a intervenção foi realizada em duas turmas do mesmo ano de escolaridade (oitavo ano), ao longo de dois quadrimestres consecutivos. Por isso, a apresentação e análise dos resultados que a seguir iremos realizar, referem-se exclusivamente à avaliação efectuada na primeira turma onde a intervenção teve lugar.

Comparando os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos na fase de pré-teste, verifica-se (Cf. quadros 196 e 197) a **inexistência de diferenças significativas** entre eles, qualquer que seja a sub-escala em análise. Observando a evolução dos resultados dos dois grupos, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, constata-se a existência de uma mudança significativa ($p= 0.041$) ao nível da sub-escala *Regulação Identificada*, no grupo experimental (Cf. quadros 201 e 202), sem paralelo no outro grupo (Cf. quadros 203 e 204), o que dá ideia de um impacto da intervenção sobre o discurso auto-regulado dos alunos sujeitos à condição experimental. Todavia esta asserção, não pode deixar de ser colocada sob reservas, dado que a comparação dos dois grupos, na fase de pós-teste, permite concluir (vide quadros 198 e 199) que o grupo experimental, tal como aconteceu na fase de pré-teste, **não se diferenciou significativamente** do grupo de controle nos resultados referentes às três sub-escalas componentes do questionário. Estes resultados são confirmados pela análise das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos (vide quadro 200).

Tendo em conta este conjunto de dados, e apesar da evolução positiva verificada no grupo experimental relativamente ao estilo regulador *Identificado*, não pode, em rigor, afirmar-se que a intervenção tenha tido efeitos no discurso auto-regulado dos alunos.

Quadro 196: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pré-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=5)	Mo ₁	4.60	5.20	6
Contr. (n=5)	Mo ₂	6.40	5.80	5
	U	8	11	10
	P	0.334	0.751	0.589

Quadro 197: Caracterização estatística dos resultados na fase de pré-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=5)	18.20	2.49	9	3.39	22.20	1.30
Contr. (n=5)	19.20	1.10	9.40	4.16	21.20	4.32

Quadro 198: Teste U de Mann-Whitney, comparando na fase de pós-teste os dois grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=5)	Mo ₁	4.90	5.40	7
Contr. (n=5)	Mo ₂	6.10	5.60	4
	U	9.500	12	5
	P	0.525	0.914	0.114

Quadro 199: Caracterização estatística dos resultados na fase de pós-teste

Grupo	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Exp. (n=5)	18	2.92	9.40	1.34	24.20	0.84
Contr. (n=5)	18.80	1.79	9.60	3.21	21.40	4.34

Quadro 200: Teste de Mann-Whitney, comparando as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos

Grupo	M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
Exp. (n=5)	Mo ₁	5.20	5.50	4.40
Contr. (n=5)	Mo ₂	5.80	5.50	6.60
	U	11	12.500	7
	P	0.742	1.000	0.234

Quadro 201: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.E. entre o pré-teste e o pós-teste (n=5)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	3	2	0
+Mo	2	2	3
P	0.705	0.593	0.041

Quadro 202: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.E.

G.E.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	18.20	2.49	9	3.39	22.20	1.30
Pós-teste	18	2.92	9.40	1.34	24.20	0.84

Quadro 203: Teste de Wilcoxon comparando os resultados dos alunos do G.C. entre pré-teste e pós-teste (n=5)

M.Ordem	Ext.	Int.	Id.
-Mo	2.50	2.50	3.25
+Mo	2.50	1.75	2.83
P	0.317	0.785	0.783

Quadro 204: Evolução dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, para o G.C.

G.C.	Ext.		Int.		Id.	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Pré-teste	19.20	1.10	9.40	4.16	21.20	4.32
Pós-teste	18.80	1.79	9.60	3.21	21.40	4.34

Síntese relativa aos resultados das três amostras

Dos dados apresentados relativamente às três amostras, só em relação aos do grupo experimental da amostra 1 há indícios claros de que a intervenção afectou a percepção dos alunos quanto aos motivos subjacentes ao comportamento disciplinado.

Com efeito, da avaliação efectuada ressalta à evidência que, em relação ao referido grupo de alunos, a orientação motivacional externa diminuiu significativamente enquanto que os motivos ligados ou ao evitamento de culpa (uma das componentes da orientação introjectada) ou a um compromisso auto-determinado por identificação com o valor do comportamento de disciplina aumentaram significativamente. Ou seja, parece ter ocorrido, por efeito da intervenção, uma aceleração do processo de interiorização, pelo qual os alunos transformaram a regulação do comportamento por contingências externas em regulação por processos internos.

Convém referir, que da análise efectuada se concluiu que a assimilação das regulações, em direcção a uma maior auto-determinação tem limites. Referimo-nos concretamente ao facto do impacto da intervenção ter sido diferenciado em função da variável idade: sendo os alunos mais velhos, os mais positivamente afectados, confirmando-se, assim, o que já tinha sido assinalado para o domínio comportamental. Referimo-nos também ao facto do impacto da intervenção se ter esbatido um ano após a sua realização (apesar de haver alguma evidência estatística da persistência das mudanças ao nível do estilo regulador *Externo*) tendendo os resultados do grupo de controle a aproximar-se mais dos do grupo experimental, deixando entender a existência de uma progressão desenvolvimentista natural em direcção a uma maior auto-regulação. Ou seja, estes dois aspectos sugerem que a variável maturação é um factor condicionante do processo de interiorização das regulações.

Quanto alunos das amostras 2 e 3, os resultados obtidos sugerem que a intervenção não provocou, de um modo geral, mudanças significativas no discurso dos alunos no sentido de uma maior auto-regulação. Sublinhe-se, no entanto, que sendo a amostra 3 constituída por alunos mais velhos, havia a expectativa dos resultados serem melhores do que na amostra 2. No entanto, apesar de alguns sinais positivos em relação ao estilo regulador *Identificado*, não houve evidência estatística suficiente que permitisse sustentar a existência de mudanças significativas por via da intervenção.

Sendo que a intervenção revestiu, em relação aos alunos das três amostras as mesmas características e tendo somente variado a sua duração, pode-se concluir que foi esta variável

que contribuiu para os alunos do grupo experimental da amostra terem dado provas de um discurso mais auto-regulado. Trata-se, portanto, de um factor susceptível de potencializar as virtualidades da intervenção levada a cabo, permitindo uma interiorização mais forte e mais intensa das regulações associadas ao comportamento disciplinado

Perspectivando os efeitos da intervenção a partir dos resultados obtidos nas três amostras, conclui-se que maturação e a duração, tal como já fora assinalado para o domínio comportamental, emergiram como variáveis críticas na promoção dos resultados positivos ao nível do discurso auto-regulado dos alunos sobre o seu comportamento de disciplina. Por outras palavras, a tendência dos alunos para assimilar e integrar novas experiências e, por via delas, novas regulações não é, à luz destes dados, um processo que opere de forma invariante e de forma automática, mas é, ao invés, um processo limitado por factores de natureza desenvolvimental e que requer, sobretudo, tempo.

3 – Análise qualitativa

Para completar a análise dos efeitos da intervenção no comportamento dos alunos, é feita, neste ponto, a triangulação de opiniões pessoais envolvendo: professoras participantes na acção de formação, professores não participantes na referida acção, alunos dos grupos experimental e de controle e dos seus colegas.

Os dados que irão ser apresentados foram recolhidos ao longo do processo de formação nas notas do investigador, tanto de maneira informal (em contactos, antes e depois da observação das aulas, com professores e alunos) como formal (em encontros ligados ao processo supervisivo com as professoras participantes), e ainda em entrevistas realizadas no final da intervenção e um ano após junto de cada um dos actores acima referenciados.

A apresentação da informação que considerámos relevante para os objectivos do presente estudo, seguirá um esquema idêntico ao adoptado a propósito dos dados de natureza quantitativa apresentados nos dois capítulos anteriores. Ou seja, em primeiro lugar apresentam-se os dados referentes à amostra 1 e, em seguida, os referentes às restantes amostras.

Tratando-se de uma avaliação que seguiu uma metodologia qualitativa, mais contextual e exploratória, na apresentação que irá ser feita dar-se-á particular destaque a excertos do discurso dos diferentes agentes, directa ou indirectamente relacionados com a experiência, através de um estilo narrativo que permite a apreensão imediata das significações humanas dos referidos agentes, recuperando, assim, a dimensão qualitativa desta avaliação. Não deixarão, no entanto, de ser apresentados, sempre que as necessidades de organização e redução dos dados o exigir, alguns valores numéricos (percentagens) obtidos a partir da distribuição das unidades significativas pelas diferentes categorias, os quais, a par de alguns quadros, que também serão apresentados facilitarão uma leitura mais rápida e uma análise comparativa do conteúdo do discurso dos sujeitos.

3. 1. - Amostra 1

3. 1. 1. - Dados referentes aos alunos do grupo experimental

3. 1. 1. 1. – Notas do investigador

A análise de algumas das ocorrências registadas ao longo da intervenção, através das notas do investigador permitiu seleccionar alguns excertos ilustrativos da opinião dos alunos considerados indisciplinados sobre a evolução, no sentido positivo, do seu próprio comportamento. As proposições identificadas referem-se a alunos do grupo experimental pertencentes às quatro turmas onde foi realizada a intervenção e revelam ainda as razões que estiveram, em sua opinião, na base dessa evolução.

- *«Na aula, P A (professora de Português do sexto ano) elogiou o aluno A2 pelas melhorias verificadas no seu comportamento. No final da aula procurei saber se essa era também a opinião do aluno. Este, respondendo à minha questão referiu que quando se “portava mal” era para lhe “ligarem”, mas que agora com os “castigos” já não lhe “apetecia” (8/11/1999)»;*
- *«Na aula de PB (professora de Português do sétimo ano), um aluno incumbido de fazer registos das infracções às regras comentou em voz alta que A7 quase que já não era “apontado”, parecendo “um santinho”. No final da aula perguntei ao destinatário do comentário o que é que ele pensava do assunto. Este referiu que “antes” não se “importava” de “levar castigos”, mas agora importa-se, porque estes castigos custam-lhe mais, “são mais chatos”. Acha que é por, isso, que tem estado a melhorar o seu comportamento (10/11/1999)»;*
- *«Durante a discussão do valor respeito pelos outros, na aula de PB (professora de Português do oitavo ano), uma aluna comentou que alguns colegas da turma não respeitam os seus companheiros e os professores. O aluno A10, sentindo-se atingido, reagiu dizendo que esta mensagem não o poderia ter a ele como destinatário, porque já há muito tempo que não ia para a rua. No final da aula procurei saber qual o significado das suas afirmações. Respondeu-me, que achava que o seu comportamento estava diferente para melhor (“menos garrião”) e que achava que as discussões sobre os valores eram o principal responsável pela modificação do seu comportamento e até, segundo disse, do dos colegas (14/12/1999)»;*
- *«Na aula, PC (professora de Português do oitavo ano) emitiu uma “mensagem-eu”, dando conta da sua frustração pelo comportamento do aluno A13. Este, visivelmente incomodado, procurou consolar a professora dizendo-lhe que o seu comportamento era pouco frequente e que até estava a melhorar. No final da aula procurei indagar JUNTO DO ALUNO se estava verdadeiramente*

convencido desta suposta melhoria e de, em caso afirmativo, de quais as razões que encontrava para isso. O aluno respondeu-me convictamente que sim e referiu que é “chato escrever o que os outros fazem”, mas que é este acto que o leva a pensar no seu próprio comportamento e que é talvez, por isso, que tem estado a melhorar na forma como se comporta. A resposta do aluno, no tocante aos motivos da evolução do seu comportamento, contrariou o que eu pensava, dado que no contexto do que se tinha passado na aula a atribuição que eu fazia remetia para as “mensagens-eu” (6/12/1999)»;

- *«Na aula de PC estive sentado perto de A.14 e pude ouvir o que ele disse a uma colega e que foi mais ou menos isto: “com esta professora até custa fazer garreias e não estar como deve ser na aula”. No final da aula pu-lo a par do que tinha ouvido e procurei saber porque é que ele tinha dito aquilo. De acordo com este aluno, e, segundo disse, esta opinião é partilhada por outros colegas, têm um profundo respeito por esta professora, dado entenderem que ela mudou muito, está diferente do que era no princípio do ano, porque deixou de os acusar como fazia antes e se preocupa mais com todos os alunos e, por isso, e pela maneira como fala com eles, com o “sentimento” que expressa até lhes custa ofendê-la com o seu comportamento de indisciplina, donde terem um comportamento mais adequado (14/12/1999)»;*

Embora estes excertos não permitam uma quantificação do estado das opiniões de todos os alunos do grupo experimental, os exemplos apresentados, por se reportarem a alunos de todas as turmas onde foi realizada a intervenção, e por irem no mesmo sentido, revelam que numa fase inicial, em momentos do ano lectivo ainda afastados do final da experimentação, já ia tomando corpo no seio dos alunos uma avaliação positiva da evolução do seu próprio comportamento. Além disso, estes exemplos permitem distinguir claramente dois tipos de explicações que estariam na base dessa evolução: uma que aponta para factores de carácter externo como os castigos, dada por alunos do sexto e do sétimo anos, os mais novos; e outra, que reenvia para factores de carácter interno, dada por alunos do oitavo ano, os mais velhos, sendo de destacar as que estão contida nos dois últimos excertos.

No penúltimo excerto é sugerido o desenvolvimento no aluno referenciado, por via da intervenção, de competências críticas na compreensão do seu próprio comportamento, as quais, provavelmente, o terão conduzido a um maior comedimento nas manifestações de indisciplina.

No último excerto aponta-se para comportamentos de maior disciplina impulsionados pela “introjecção” de um sentimento de culpa, derivado do facto do aluno sentir que pode estar a ferir alguém que se preocupa consigo e por quem nutre respeito e afecto. Pensamos mesmo

que este sentimento de culpa é, em grande parte tributário da utilização frequente e convicta de “mensagens-eu” por parte da professora, utilização essa que teria reforçado nos alunos a percepção do que se poderá considerar de uma “ética de desvelo e de cuidado” manifestado pela referida professora.

3. 1. 1. 2. - Entrevista

Neste ponto do trabalho apresenta-se o resultado da análise das opiniões expressas pelos 15 alunos do grupo experimental nas entrevistas realizadas no final da intervenção sobre a evolução do seu próprio comportamento. Apresenta-se também a opinião de 24 alunos não observados, sobre a evolução do comportamento dos seus colegas. Refira-se que se escolheram aleatoriamente 6 (3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) por cada uma das turmas onde estavam inseridos os alunos considerados indisciplinados que foram objecto de intervenção. O formulário-tipo das entrevistas encontram-se nos anexos XLVI e XLVII .

Todos os alunos considerados indisciplinados que foram alvo de observação (vide anexos XLVIII e XLIX), emitiram um juízo de valor positivo sobre a evolução do seu próprio comportamento quer no contexto da disciplina onde foi realizada a intervenção (de Língua Portuguesa) quer no contexto das outras disciplinas.

Esta avaliação positiva foi confirmada, conforme decorre da leitura do anexo L, pela opinião dos colegas.

Quanto às razões encontradas pelos alunos para justificar a melhoria dos seus comportamentos, as respostas que deram abrangem um leque alargado de motivos, que foram incluídos, após a análise de conteúdo, em três categorias: razões de carácter heterónomo, de carácter autónomo e não explícitas. A classificação de cada uma das unidades discursivas nestas três categorias dependeu do facto de, através da sua inserção na unidade de contexto respectiva, ser perceptível que a forma de regulação de comportamento para que apontava era:

- Ou essencialmente externa e baseada em relações de coerção (razões de carácter heterónomo);
- Ou tendencialmente internalizadora²³², auto-determinada e baseada em relações de reciprocidade (razões de carácter autónomo),

²³² Emprega-se aqui a palavra “internalizadora” em vez de interna, porque se pretende contemplar algumas das razões presentes no discurso dos alunos que reenviam para estratégias que se associam fortemente (e.g., reflexivas) ao processo de interiorização das regulações comportamentais.

- Ou, ainda, não possível de se determinar com rigor se o seu conteúdo é autónomo ou heterónimo (no caso das razões não explícitas).

Seguem-se os indicadores representativos das opiniões dos alunos, identificados pelo número de código entre parêntesis sobre as razões que estiveram na base da evolução ou não do seu comportamento na disciplina de *Língua Portuguesa*. Os primeiros seis itens referem-se aos alunos mais novos (12 a 13 anos) e os 9 restantes a alunos mais velhos (14 a 16 anos). Dado o carácter semi-estruturado da entrevista os enunciados que revelavam as opiniões dos alunos foram recolhidos ao longo das respostas dadas às diferentes questões:

- *Foi dos castigos (...), com os castigos tive mais cuidado (A1, do sexto ano);*
- *Muitas vezes foi dos castigos (A2, do 6º ano);*
- *As regras e os castigos (A3, do sexto ano);*
- *Este ano a professora de português e os outros (os colegas do aluno) andaram sempre em cima da gente, não se podia fazer nada. Pode ser disso (A4, do 7º ano) ;*
- *Foi das regras e dos castigos (...) e dos avisos da Directora de Turma para casa (A5, aluno do sétimo ano);*
- *Foi da professora português deste ano ser diferente. Não deixava a gente fazer leilões, punha-nos a apontar e depois tínhamos consequências (A6, do sétimo ano);*
- *Por causa dos apontamentos (...). Quando me apontam não gosto, mas isso e os castigos fez-me receios de levar mais (...), porto-me melhor (A7, do 7º ano);*
- *Por causa de muita coisa: dos registos, das consequências, mas também da forma de ensinar da professora (...), de nos pôr a discutir coisas que não estávamos habituados, de começarmos a pensar mais no que se não deve fazer (A8, do 8º ano);*
- *A professora de português não dava a mínima, não deixava ser como era dantes (...). Não queria estar a escrever textos para dizer porque é que tinha sido o meu comportamento. Aquilo era uma seca. Talvez isso fizesse que eu não me portasse tão mal (A9, do 8º ano);*
- *(...) Penso que muitos professores a quem nós gozamos querem o nosso bem, foi o que se passou com esta professora que pôs regras com a gente, ouviu-nos, e fez-nos pensar em coisas de pessoas de mais idade (A10, do 8º ano);*
- *Porque este ano tive mais força de vontade para o estudo, mas também porque a professora de português fez coisas, comigo e com os meus colegas, diferentes (...), pôs-nos a pensar em temas de vida e na nossa maneira de se comportar e isso ajudou muito (A11, do 8º ano);*
- *Não sei bem (...). Tenho outro modo de pensar, acho que a professora de português foi espectacular (...). A professora de português foi diferente deu-nos mais responsabilidade. Fizemos*

debates. Ao princípio não gostei, não gostava daquilo, até estava contra aquilo tudo, mas depois até achei bem (A12, do 8º ano);

- Nem sei bem porquê (...). Se calhar foi das aulas de português foi uma coisa diferente. Cuspei a entrar naquilo que a professora queria (...). Com as regras, os registos, ao princípio era uma chatice mas depois levou-se (A13, do 8º ano).
- Acho que as regras e as consequências fizeram muito ao princípio. Depois, depois foi os debates, como a professora chama, de coisas como a violência e da paz. Falar do Xanana Gusmão e em outros grandes homens e pensar no mal que os nossos comportamentos fazem a nós e aos outros (A14, do 8º ano);
- (...) os debates que tivemos, de valores e mesmo o fazer planos para mudar o comportamento foi giro. Acho que isto talvez fosse o mais importante (A15, 8º ano);

Resumem-se no quadro abaixo os resultados da análise de conteúdo:

Quadro 206: Razões da evolução comportamental

Categoria	Sub- categorias	Classe etária				Total	
		12- 13		14 -16			
		f	%	F	%	F	%
Heterónomas	Castigos/consequências	6	37.50	1	6.25	7	43.75
	Regras	2	12.50	-	-	2	12.50
	Vigilância do professor e dos colegas	2	12.50	1	6.25	3	18.75
	Aviso ao D. T.	1	6.25	-	-	1	6.25
	Registos	1	6.25	1	6.25	2	12.50
	Redacção de textos justificativos	-	-	1	6.25	1	6.25
		12	75	4	25	16	100
Autónomas	Regras partilhadas	-	-	1	8.33	1	8.33
	Discussões/debates	-	-	4	33.33	4	33.33
	Reflexão	-	-	4	33.33	4	33.33
	Ouvir os alunos	-	-	1	8.33	1	8.33
	Responsabilizar	-	-	1	8.33	1	8.33
	Planos para mudar o comportamento	-	-	1	8.33	1	8.33
		-	-	12	99.98	12	99.98
Não explícitas	Consequências	-	-	2	33.33	2	33.33
	Registos			2	33.33	2	33.33
	Regras			2	33.33	2	33.33
				6	99.99	6	99.99

Numa primeira constatação ressalta que o maior número (75%) de motivos de carácter heterónimo foram referidos por alunos do grupo etário mais baixo (12-13 anos) e que as razões de carácter autónomo e não explícitas só foram apresentadas por alunos do grupo etário mais elevado (14-16 anos).

Relativamente aos motivos de carácter heterónimo, as consequências lógicas (entendidas pelos alunos mais novos como castigos) foram os mais frequentes (43.8%), e em relação aos de carácter autónomo os mais frequentemente referidos pelos alunos foram a discussão/debate e a reflexão (os quais perfazem, no seu conjunto, 66.7%). Sublinhe-se que estes dois últimos motivos reenviam para a utilização na sala de aula, durante a intervenção, de duas técnicas associadas à análise e interpretação de textos: resolução de problemas e de construção conceptual de valores e de contra-valores.

Em síntese, estes resultados cruzados com os dados das notas do investigador deixam entender que em relação aos alunos mais novos a força motivacional que esteve na base das mudanças comportamentais teve um carácter essencialmente extrínseco e para os mais velhos foi mais internalizada. Confirma-se, assim, no plano do discurso espontâneo algo que já tinha sido assinalado para o domínio comportamental (a partir de dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula) e também aquando da avaliação dos estilos reguladores, ou seja, que, por razões que se prenderão com as capacidades estruturais dos alunos, os alunos mais velhos terão sofrido uma interiorização mais forte e mais intensa das regulações associadas ao comportamento disciplinado do que os alunos mais novos.

3. 1. 2. - Dados referentes às professoras participantes na acção de formação

3. 1. 2. 1. Notas do investigador

A análise das notas do investigador permitiu colher elementos referentes às observações das professoras sobre o impacto das estratégias por si aplicadas, ao longo da intervenção, no comportamento dos alunos. Seguem-se alguns dos excertos considerados mais relevantes em relação a PA:

- *«De acordo com PA [professora do 6º ano] os registos estão a ajudar os alunos a controlarem-se não só quando registam o seu próprio comportamento mas também quando registam o comportamento dos seus colegas (12/11/1999)»;*
- *«De acordo com PA as regras são importantes, mas sem as consequências nada de especial aconteceria. As consequências são ainda mais importantes. Por causa delas os alunos, sobretudo, os piores, estão mais controlados (25/11/1999)»;*
- *«PA hoje, na reflexão sobre a forma como estava a utilizar a “sobreposição” e a “testemunhação” disse o seguinte: “os alunos já perceberam que me têm mais vigilante e, por isso, já não fazem tanto aquelas palhaçadas como quando eu passava mais tempo de costas(10/12/1999)»;*
- *«PA referiu que as “mensagens-eu” e as “mensagens-impacto” deixam os alunos “como que surpresos” e isso tem efeitos no seu comportamento (10/12/1999)»;*
- *«PA referiu está achar interessante a utilização das “técnicas de construção conceptual” e de “resolução de problemas” na análise de textos. Crê que se tratam de técnicas que podem ter alguma utilidade do ponto de vista da promoção de atitudes, mas manifestou algumas dúvidas quanto aos seus efeitos sobre o comportamento dos alunos (27/01/2000)»;*
- *«No encontro que tivemos hoje, PA manifestou a ideia de que as “mensagens-eu” e as “mensagens-impacto” tinham, quando começaram a ser aplicadas, efeitos positivos sobre o comportamento dos alunos, porque os “deixava surpreendidos”, mas que agora atribui muito mais aos registos e às consequências as melhorias no seu comportamento (7/02/2000)»;*
- *«PA referiu, mais uma vez, que a combinação da “técnica de construção conceptual de valores” com a de “resolução de problemas” pode ter interesse do ponto de vista da promoção de atitudes positivas nos alunos. Referiu, ainda, que a ponte entre a estratégia de resolução problemas em situações hipotéticas associadas aos textos em análise e essa mesma estratégia aplicada a problemas concretos (e.g., conflitos entre alunos) só uma vez foi feita, pelo que, entende que, do ponto de vista do comportamento dos alunos, as melhorias existentes se devem fundamentalmente à utilização de consequências lógicas (que creio serem entendidas por si de uma forma expiatória) porque são elas, na sua opinião, ao contrário das regras que põem limites ao comportamento de indisciplina(24/02/2001)»;*

Os excertos apresentados cobrem em termos de referências, no discurso espontâneo de PA, o conjunto das estratégias trabalhadas durante o processo de formação. Tal como foi referido relativamente aos excertos do diário do investigador referentes aos alunos, também estes excertos permitem verificar que as opiniões da professora, mesmo antes do final da intervenção, já expressavam uma avaliação positiva da evolução do comportamento dos alunos. Refira-se, no entanto, que essa evolução não se encontra, na opinião de PA, ligada à utilização de todas as estratégias mencionadas, circunscrevendo-se à sobreposição/testemunhação, aos registos e às consequências lógicas.

Não é esta, a opinião de PB, para quem todas as estratégias trabalhadas nas suas duas turmas (uma do sétimo outra do oitavo) ao longo da intervenção deram um contributo positivo à evolução do comportamento dos alunos. Apresentam-se, de seguida, alguns excertos extraídos das notas do investigador que atestam esta asserção:

- «PB referiu, em relação à turma do 7º ano, que as regras são muito importantes pois “põem baías” aos comportamentos de indisciplina. Entende, no entanto, que, para efeitos de melhoria do comportamento dos alunos, as regras devem combinar-se com outras estratégias que têm vindo a ser utilizadas e que “a combinação perfeita” é com as consequências lógicas. Duvida, nesta turma, da vantagem da utilização dos registos feitos pelos alunos, porque têm estado a “servir como arma de arremesso de uns contra os outros” (18/11/1999)»;
- «PB manifestou esta manhã a ideia de que os registos, no caso da turma do 7º ano, tendo servido ao princípio “como arma de arremesso dos alunos contra outros”, estão agora a revelar-se como um instrumento precioso “para ajudar os alunos a conterem-se” porque sente que os ajuda a consciencializar da “burrice do seu próprio comportamento” (2/12/1999)»;
- «PB, na análise que fizemos à forma como tem vindo a utilizar a “sobreposição” e a “testemunhação” na turma do 7º ano, disse o seguinte: “Aqueles risinhos escarninhos que davam quando eu estava menos em cima do acontecimento já não dão. Concerteza que ainda mandam papéis pelo ar, não posso ver tudo, mas sinto que há muita coisa que já não acontece da mesma maneira. Não acha?” (20/01/2000)»;
- «PB, na análise que fizemos ao emprego das “mensagens-eu” e das “mensagens-impacto”, na turma do sétimo ano, exprimiu a ideia de que não tem dificuldades em utilizá-las, já fazem parte da sua rotina, mas pensa que à parte o poderem, sobretudo, as primeiras, contribuir para

melhorar o clima da aula e ter os alunos menos reactivos ao que ela lhes diz, não vê que outros benefícios elas podem trazer do ponto de vista do comportamento dos alunos. Diz que essa sua opinião é também válida para a turma do oitavo ano”(27/01/2000);

- *«Segundo PB, os alunos do sétimo ano, contrariamente às suas expectativas, estão a gostar de terem voz, de discutir assuntos, de debater valores e contra-valores, de reflectirem nos problemas existentes nas relações interpessoais através da utilização da “técnica de resolução de problemas” e da “construção conceptual”. Referiu que os alunos, sobretudo, “os mais mexidos” tinham uma certa rejeição a estas duas técnicas (construção conceptual de valores e de contra-valores e resolução de problemas) em especial quando se passava para a abordagem do comportamento concreto dos alunos, mas que agora até os sente interessados quando utiliza esta estratégia e talvez, por isso, afirma, estarão mais calmos (21/02/2000)»;*
- *«De acordo com PB, [nesta turma do oitavo ano] havia três alunos que eram às vezes “bastante impulsivos e respostas”, mas que agora com as regras estabelecidas, com os registos feitos pelos alunos e com a administração de consequências lógicas esses três alunos” estão bastante mais calmos”(24/11/1999)»;*
- *«No encontro desta tarde, em relação aos alunos da turma do oitavo ano, PB referiu que os registos ainda mais do que as consequências estão a modificar o comportamento dos alunos considerados indisciplinados. Acha que os alunos se apercebem do ridículo do seu próprio comportamento quando observam e registam o comportamento dos colegas (3/12/1999)»;*
- *«Na análise que fizemos ao emprego da “sobreposição” e da “testemunhação” na turma do oitavo ano, PB disse: “Agora já não há tanto barulho dos elementos dos outros grupos quando eu estou centrada num grupo, porque eu procuro estar mais atenta, olho mais em redor, comunico mais com os olhos para os acalmar” (15/12/1999)»;*
- *«Hoje, quando reflectíamos, em relação à turma do 8º ano, sobre as vantagens ou não do emprego da técnica de construção conceptual e de resolução de problemas associadas à análise de textos para a modificação de comportamento dos alunos, PB defendeu a ideia de que estas estratégias, ainda mais do que os registos, estavam a ajudar os alunos a modificar o seu comportamento. “Os alunos mais mexidos”, que mais problemas davam parece, em sua opinião, ter começado a tomar consciência do seu próprio comportamento e acha que é isso que “os aquieta” Refere que alguns alunos parecem ter interiorizado, o que eu costumo dizer, citando,*

Torres de “um estilo de pensamento interpessoal reflexivo”, e é isto, em sua opinião que os leva a ter um comportamento mais adequado (2/02/2000)»;

Estes excertos, testemunhando mais uma vez, com outra professora envolvida no projecto formativo, que mesmo antes do final da intervenção já havia a percepção, entre os seus principais actores, de que os seus efeitos se faziam sentir positivamente no comportamento dos alunos, revelam, ainda, alguns aspectos que cumpre salientar relativamente às estratégias postas em prática no decurso dessa experimentação.

Em primeiro lugar, algumas das dificuldades sentidas pela professora para fazer com que os alunos da turma do sétimo ano adoptassem as actividades ligadas aos registos dos comportamentos e ao desenvolvimento das técnicas de construção conceptual e de resolução de problemas, o que deixa entender que a intervenção não foi propriamente um processo isento de escolhos.

Em segundo lugar, transparece em relação a esta professora (tal como também foi notório em relação a PA) a percepção de modificações comportamentais operadas nos alunos pelo emprego da *sobreposição* e da *testemunhação*, o que faz ressaltar, tal como verificáramos em estudos anteriores, que se trata de um tandem de competências crucial do ponto de vista da gestão a aula, a que os professores aderem facilmente, em termos de procurar refinar a sua utilização, porque compreendem a sua importância.

Em terceiro lugar, a percepção das vantagens da utilização das *mensagens-eu* e das *mensagens-impacto* para o clima da aula, apesar de, no discurso do investigador, não transparecer a ideia de uma adesão entusiástica da professora a este tipo de mensagens.

Finalmente, que a professora foi capaz de situar a consciência do comportamento dos alunos como fonte de mudança comportamental lado a lado com outras fontes de mudança, tais como o emprego das técnicas a que se fez referência, designadamente das três que ela liga à emergência dessa mesma consciência: registos feitos pelos alunos das infracções às regras e técnicas de construção conceptual e de resolução de problemas.

Também no caso da terceira professora (PC) participante na acção de formação é patente em sucessivos períodos do ano, conforme no-lo atestam os excertos seguintes, uma avaliação

positiva dos efeitos desencadeados pelas estratégias²³³ componentes do programa de intervenção no comportamento dos alunos:

- «PC (professora do 8º ano) no encontro de hoje manifestou-se bastante entusiasmada com as suas aulas. Acha que os alunos estão muito melhores em termos comportamentais por causa, segundo ela, “do encadeamento feliz das regras que sugerem limites, dos registos que os fazem lembrar e das consequências que os impõem mesmo contra vontade, o que leva à prevenção de futuros comportamentos de indisciplina”(22/11/1999)»;
- «PC na sequência da análise à utilização que tem feito das “mensagens-eu” referiu que tem um prazer especial pelo emprego destas mensagens e acha que com a sua emissão os alunos “reagem menos intempestivamente” com ela. Sente que eles até a procuram consolar, procurando reparar alguma culpa que sentem quando ao emitir uma destas mensagens transmite a ideia de que os alunos a estão a prejudicar. Referiu que numa das aulas a que eu não assisti, que os alunos perante uma destas mensagens lhe disseram, procurando consolá-la, “a gente não faz por mal, não é para a magoar, somos assim, mas olhe que antes éramos piores”, como que a dar-lhe a entender que as melhorias verificadas no seu comportamento eram devidas a ela(3/12/1999);
- «Na reflexão de hoje, PC mostrando entusiasmo pela utilização das “técnicas de construção conceptual” e de “resolução de problemas” para a análise e discussão de textos, referiu que os alunos, inicialmente, questionavam o interesse desta última técnica, sobretudo quando se procurava transpô-la para situações do dia-a-dia, sendo frequente interrogações deste tipo: “porquê estas coisas, qual o interesse disto?”. Referiu, ainda, que os sente agora mais abertos e interessados a reflectir sobre o seu próprio comportamento, sobre as consequência que tem nos outros e neles próprios e acha que isso se está a traduzir nalguma redução da indisciplina (3/02/2000)»;
- «No encontro desta tarde PC referiu que os seus alunos estão a aderir muito bem, desde o princípio, como repetidamente tem dito, ao debate sobre valores e contra-valores, e estão agora a aderir bastante bem ao emprego conjunto da técnica de resolução de problemas com a da construção conceptual. Entende até que pensar em comportamentos alternativos, planificar o que se vai seguir para erradicar comportamentos inadequados “parece dar mais maturidade, acalmia e melhor comportamento aos alunos, mesmo aos mais indisciplinados”(10/02/2000)»;
- «Hoje, PC, mais uma vez mostrando o seu entusiasmo perante o emprego conjunto da técnica de construção conceptual de valores e de contra-valores referiu: “Um aluno, A..., disse-me que compreendia a utilidade destas actividades, que antes as achava esquisitas, e que passou a não

²³³ Conyém referir, que com esta professora não foram trabalhadas competências de gestão da aula, na linha da “classroom management”, porque das observações realizadas em sala de aula não se detectou qualquer necessidade da sua parte a este nível.

aceitar tanto os seus comportamentos inadequados". O seu entusiasmo levou-a, ainda, a dizer que acha que os alunos, mesmo os mais difíceis, parece que começaram a gostar mais das aulas, a ter outro incentivo pela sua frequência (18/02/2000)»;

- *«Hoje, PC, comentando os presumíveis benefícios directos e indirectos no comportamento dos alunos devido à utilização destas técnicas (construção conceptual de valores e resolução de problemas) defendeu a ideia de que, através delas, "os alunos passaram a ouvir-se melhor, a não se interromper uns aos outros, os alunos passaram a pôr o braço no ar com mais frequência, a não se atropelarem tanto nas intervenções, a não gozarem com os colegas quando eles se enganavam, ouviam-se mais e respeitavam mais a opinião dos outros. Parece que começou a haver mais camaradagem". Referiu, ainda, que entende que esses benefícios se estenderam a outras disciplinas, porque essa é a opinião que lhe foi transmitida pelos respectivos docentes(14/03/2000)».*

Nestes excertos, onde como se já se afirmou, se dá conta da avaliação positiva feita por PC relativamente aos efeitos das novas estratégias por si postas em prática sobre o comportamento dos alunos, surgem alguns aspectos interessantes do pensamento da formanda no que concerne às características do programa de intervenção, que importa salientar.

Desde logo, uma percepção acurada, que transparece no primeiro excerto, quanto à importância da articulação das principais componentes da acção normativa *-regras, registo das infracções pelos alunos e administração de consequências lógicas-*, em que assentou o programa de intervenção, visando a prevenção da indisciplina. Ou seja, numa síntese magistral a formanda mostra que a consecução deste objectivo, passa necessariamente pelo interjogo dos contributos dessas três componentes.

Importa também salientar que, ao contrário do que aconteceu com as outras professoras, a formanda, como decorre do conteúdo do segundo excerto, mostra uma adesão clara à utilização das "mensagens-eu", adesão essa que a leva a criar uma explicação nova (que confesso, eu próprio não tinha equacionado dessa maneira até a ter ouvido pela primeira vez nas palavras desta professora) sobre os mecanismos de índole psicológica pelos quais as "mensagens-eu" agem sobre o comportamento dos alunos: através do reforço dos sentimentos de culpa.

É de salientar, ainda, conforme ressalta nos últimos quatro excertos, a importância conferida pela professora aos contributos trazidos às suas aulas e às dos seu colegas (a existir, é possível por um fenómeno de transferência transsituacional) no emprego das técnicas de construção conceptual e de resolução de problemas, não só ao nível do comportamento

disciplinado dos alunos, mas também na esfera motivacional, relacional e no saber estar na aula.

3. 1. 2. 2. - Entrevista final às 3 professoras participantes na acção de formação

Confirmando, o que já fora evidenciado através dos dados extraídos das notas do investigador, na entrevista final²³⁴ todas as 3 professoras participantes na acção de formação salientaram a ideia de que a experimentação tinha produzido efeitos positivos no comportamento dos alunos.

Essa evolução, conforme atestam os excertos seguintes, não se confinou apenas a alguns alunos tendo sido uma constante com todos os alunos das turmas de intervenção destas 3 professoras:

«(...) Melhorias, no caso daqueles que já eram, que já tinham um comportamento melhor, esses passaram a ter um comportamento ainda melhor. No caso dos outros que apresentaram alguns problemas, também notei melhorias, e penso que se não notei mais é porque talvez não tenha tido aquela consistência que eu cheguei à conclusão que é extremamente importante, não nos podemos esquecer de utilizar uma “mensagem-eu” ou de uma “mensagem-impacto” numa situação em que já se tenha aplicado com outro.» (PA);

“Observei uma evolução acentuada dos alunos da turma do sétimo e talvez mais das do oitavo, de todos os alunos, mesmo daqueles mais problemáticos, desses que o José António referiu, que pelos vistos eram à partida, os mais problemáticos. Eu não sabia que eram esses todos que no ano passado mais problemas tinham dado. Alguns sabia pelos colegas, mas outros não.”(PB);

“Acho que melhorou a todos os níveis, mesmo no falar, embora continuem a falar à mesma uns com os outros. Já não se ofendem. Trabalhar, não dão problemas. Não se distraem. Bom, melhorias a todos os níveis, mesmo com os mais difíceis (...) melhorou muito (. ..) Eles próprios começaram a achar que já não havia necessidade de consequências lógicas . E eu também achei.”(PC)

Nos excertos que se referem a PC estão condensadas respostas dadas por esta professora a duas questões: uma relativa à evolução, ou não, do comportamento dos alunos e

outra relativa às dimensões ou categorias comportamentais onde essa evolução foi mais notória.

Conforme se constata pelo conteúdo das frases em epígrafe, PC entendeu que a evolução no comportamento dos alunos se tinha verificado a nível de todas as dimensões..

A esta mesma questão as outras duas professoras deram uma resposta semelhante, ou seja, a transversalidade em termos de categorias comportamentais, foi a nota dominante dessa evolução:

“Sinceramente senti a todos os níveis. Foi uma melhoria global, não sou capaz de dizer se foi, por exemplo, mais na relação com os colegas, no barulho ou a outro nível”(PA)

“Foi em todas essas dimensões que a sua grelha avalia (...). Igualmente nas duas turmas (...), de resto, chegámos a essa mesma conclusão por nós ao longo dos diferentes encontros que fomos tendo para analisarmos as aulas. Não há, assim, uma categoria onde o comportamento deles se tenha destacado pela positiva ou pela negativa” (PB)

Procurando saber qual a opinião das formandas sobre as estratégias constantes da experimentação que mais tinham contribuído para a evolução positiva verificada no comportamento dos alunos, constatou-se, após análise das respostas, que as perspectivas das 3 professoras parece decorrerem menos das suas motivações relativamente ao emprego de cada uma delas do que de uma ponderação dos méritos que lhes assistem.

Assim, para PA, confirmando os dados já apresentados referentes ao diário do investigador, foram os registos efectuados pelos alunos e a administração de consequências lógicas os principais responsáveis pela melhoria no comportamento dos alunos:

“Apesar de eu ter dito que gostei de determinadas técnicas não quer dizer que ache que tiveram todas o mesmo contributo. Acho que as que deram mesmo um maior contributo foram as consequências e também os registos feitos pelos alunos.”(PA)

Os argumentos avançados pela professora para explicar a importância destas duas estratégias, salientam o controle externo e heterónomo:

²³⁴ Nos anexos LI e XLII apresentam-se, respectivamente, o formulário-tipo das perguntas e o protocolo de uma entrevista simultânea a duas professoras.

"(...) o facto deles saberem que alguém pode estar a registar o que fazem já os limita e as consequências põem mais travões." (PA)

Acentuando a importância destas duas estratégias, no passo seguinte da entrevista, PA transmite a ideia de que este controle, ou pelo menos parte dele, foi transferido para os alunos (não para cada aluno autonomamente mas para os seus pares), de tal modo que a *sobreposição* e a *testemunhação* que tinham sido competências integrantes do programa de intervenção com esta professora, acabariam por ser menos necessárias ao processo de disciplinação, como se depreende das proposições seguintes:

"(...) quando os alunos começaram a engrenar com os registos e as consequências lógicas a serem consistentemente aplicadas, até nem foi preciso estar tão vigilante. Poupou-me energia." (PA)

De notar que a interpretação da professora sobre o que esteve na origem da evolução comportamental dos alunos é idêntica (conforme se mostrou anteriormente) à destes últimos, ou seja, aponta para estratégias associadas a uma *regulação externa e heterónoma* desse mesmo comportamento, deixando entender, nesta matéria, a construção de uma significação partilhada²³⁵ entre estes protagonistas da relação pedagógica.

Para PB, por seu turno, foram os registos efectuados pelos alunos e as técnicas de construção conceptual de valores e de resolução de problemas na análise de textos, que mais contribuíram para a referida evolução comportamental:

"Acho que numa e noutra turma [do sétimo e do oitavo anos] foram os registos (apesar de, especialmente, na turma do sétimo, ter sido ao princípio complicado) e os debates com os alunos a propósito dos valores e dos contra-valores e também da técnica de resolução de problemas a partir dos textos em que os alunos tinham que pensar em alternativas para comportamentos incorrectos e desadequados do que devem ser numa aula." (PB)

²³⁵ O que não é para estranhar, dado tratar-se de uma construção intersubjectiva, a qual, pela sua natureza depende muito menos do estatuto e dos papéis dos seus interlocutores do que das constantes e íntimas trocas de informação e de emoções entre eles, nas experiências vividas no contexto da relação pedagógica em sala de aula, aquando da introdução das inovações, proporcionando-se, assim, os vínculos sociais, psicológicos e até físicos para a criação de representações comuns.

As razões subjacentes a este contributo, apontadas pela formanda nesta entrevista, decorrem de algumas das suas reflexões, já salientadas aquando da apresentação de excertos das notas do investigador, que davam conta do seu pensamento nesta matéria, o qual, entre outros aspectos, apontava para o papel catalisador destas estratégias no conhecimento dos alunos sobre a sua própria conduta, e para o efeito positivo deste auto-conhecimento no controle e regulação do comportamento:

“(...) devido a estas estratégias, terem, talvez, tornado os alunos mais reflectidos sobre o seu comportamento e dessa maneira melhorarem-no.” (PB)

A defesa do papel mediador da consciencialização na auto-regulação da própria conduta dos alunos é também partilhada por PC, que começa, no entanto, por não dar especial relevo a qualquer das novas estratégias postas em prática nas suas aulas, preferindo valorizar a interdependência dos contributos de todas elas:

“Tenho alguma dificuldades em diferenciar, porque apesar das regras, dos registos e das consequências lógicas terem sido as primeiras a serem aplicadas, pela ordem que eu referi, as outras técnicas foram aplicadas logo a seguir e foi durante praticamente também todo o ano, apesar de algumas como as mensagens-eu e impacto com o passar do tempo terem sido reduzidas por desnecessário devido às melhorias no comportamento dos alunos. Acho que foi a relação entre elas (...)” (PC)

Mais adiante, na entrevista, continuando embora a defender a inter-relação dos contributos das diferentes estratégias na promoção de um comportamento mais disciplinado, faz ressaltar o papel das discussões/debates proporcionados pelo emprego das técnicas de construção conceptual de valores e de resolução de problemas na análise de textos, que teriam conduzido a uma maior auto-disciplina e até a uma maior maturidade dos alunos:

“(...) foi o resultado de tudo, apesar de eu achar que os debates, com a construção conceptual de valores e a técnica de solução de problemas, em que se deixava os alunos falar, sem impor as minhas ideias, através do método indirecto como você lhe chamava, com perguntas abertas, as sínteses, as paráfrases, a clarificação, estes aspectos ajudaram muito os alunos a interiorizarem uma disciplina aceite por eles, vista como adequada por eles e não imposta por mim, até parece que cresceram mais por dentro. E isso notou-se noutras disciplinas, segundo me foi dito por colegas (...)”

notei neles uma maturidade diferente que só pode vir das reflexões que as outras técnicas não me parece que levem tanto a isso.” (PC)

De notar, em relação a esta formanda, que da leitura do protocolo da entrevista ressalta a dado passo uma predilecção especial pela utilização das “mensagens-eu” (“*Gostei (...) das mensagens-eu*”), pelo facto de “*gost[ar] de revelar os sentimentos*” e entender, em consonância com o que decorre dos excertos do diário do investigador, apresentados anteriormente, que o sentimento de culpa sentido pelos alunos por ferir o professor tem implicações positivas ao nível comportamental (“*(...) também lhes vai custar, se gostam da professora vê-la sofrer e isso leva-os a modificar o comportamento*”). Não obstante esta predilecção, a professora quando inquirida sobre quais as estratégias que deram um maior contributo à melhoria do comportamento dos alunos, não mencionou as “mensagens-eu”. Tendo em conta que os excertos do diário do observador se referem a uma fase mais recuada do ano lectivo e que a entrevista foi realizada pouco tempo após o final da intervenção, significa que com o seu desenrolar foi progressivamente ganhando peso no espírito da formanda a importância (do ponto de vista da influência no comportamento de disciplina), de estratégias que aparentemente têm um impacto mais imediato na aquisição, por parte dos alunos de “um pensamento interpessoal reflexivo”.

De sublinhar que as opiniões de PB e de PC que acabaram de ser apresentadas convergem na atribuição da evolução comportamental discente a factores tendencialmente internos e autónomos, factores estes que estão presentes, como atrás se assinalou, nas respostas dadas pela maior parte dos alunos mais velhos pertencentes na esmagadora maioria ao oitavo ano, curiosamente seus alunos, o que aponta, mais uma vez, para a existência de representações partilhadas nesta matéria entre actores com papéis e estatutos diferentes no cenário da sala de aula. Registe-se, no entanto, que a convergência de opiniões, anteriormente assinalada, entre os alunos do ano de escolaridade mais recuado da amostra (6º ano) e a sua professora de Língua Portuguesa (PA), foi feita em torno de **motivos externos e heterónomos**, portanto, opostos aos apontados pelos parceiros da relação pedagógica do ano de escolaridade (8º ano) mais avançado.

Sendo de assinalar esta identidade de pontos de vista entre professoras e alunos, que atribuímos a uma espécie de “cultura disciplinar interna” (integrando dimensões cognitivas e afectivas e forjada em resultado da aplicação-reacção das e às inovações) não deixa de ser

importante assinalar a clivagem verificada nas construções intersubjectivas relativas aos motivos da evolução comportamental. Pensamos que esta clivagem decorre em última análise das características desenvolvimentais e estruturais dos alunos que são, em princípio, qualitativamente equivalentes dentro de cada ano escolar e qualitativamente diferentes entre anos de escolaridade distintos (como são o sexto e o oitavo anos). Explicitando melhor, a existência de características desenvolvimentais próximas entre os alunos, teria determinado padrões de reacções e de atitudes relativamente homogéneos dentro de cada ano de escolaridade e relativamente distintos, considerando os anos extremos de escolaridade dos alunos do grupo experimental. Estes padrões, por sua vez organizados em sistemas mais ou menos estáveis e consensuais teriam fornecido um conteúdo representacional comum a alunos e professoras, em cada ano de escolaridade, para a estruturação, por parte destes protagonistas da relação pedagógica, de significações, necessariamente próximas, sobre os motivos da evolução comportamental dos alunos.

Em síntese, os dados da entrevista corroborando, de um modo geral para cada caso, o que já tinha sido assinalado aquando da apresentação de excertos do diário do investigador, vêm mostrar que as professoras:

- Perfilharam uma opinião positiva sobre a evolução do comportamento dos alunos em resultado da intervenção;
- Consideraram ter essa evolução atravessado todas as categorias comportamentais constantes da grelha de observação sistemática por nós utilizada, confirmando, assim, os dados de natureza quantitativa apresentados a este respeito no capítulo tal;
- Imputaram os motivos desta evolução a dois tipos de factores claramente opostos: **externos/heterónomos**, no caso da professora (PA) dos alunos mais novos do grupo experimental; e **relativamente autónomos e interiorizados**, nos casos das professoras (PB e PC) dos alunos mais velhos do referido grupo;
- Invocaram (um tanto inesperadamente dadas as diferenças de estatuto e de papéis) motivos para essa evolução semelhantes às dos seus respectivos alunos do grupo experimental;

3.1. 2. 3. - Entrevista aos professores não participantes na acção de formação

No final da intervenção, para além das professoras participantes na acção de formação foram entrevistados²³⁶ mais seis professores em cada uma das quatro turmas onde estavam integrados alunos pertencentes ao grupo experimental. Desses seis professores, três em cada uma das turmas leccionavam disciplinas onde tinham sido realizadas observações para se apurar da existência ou não de transferência transsituacional dos efeitos da intervenção, abrangendo-se, assim, em cada turma e por ano de escolaridade, mais de dois terços das disciplinas obrigatórias frequentadas pelos alunos. O anexo LIV apresenta, por cada ano de escolaridade, o conjunto das disciplinas cujos professores titulares foram entrevistados.

Sintetizando no quadro nº 206, os resultados obtidos através deste conjunto de entrevistas, verifica-se pela sua leitura que, reflectindo, talvez, alguma contaminação das opiniões, por via das expectativas formadas por estes professores (em relação aos quais não foi possível evitar, contrariamente ao que aconteceu com os alunos, que tivessem conhecimento da experimentação) a esmagadora maioria dos que foram chamados a opinar sobre a evolução do comportamento dos alunos consideraram-na positiva. Somente um professor da turma do 6º ano considerou que todos os alunos da turma, incluindo os três pertencentes ao grupo experimental tinham manifestado ao longo do ano lectivo um agravamento no seu comportamento. Este professor, segundo a opinião dominante e corrente entre os seus pares, tinha grandes dificuldades no controle de comportamento dos alunos, que se traduziu em várias participações disciplinares.

Quadro nº 206: Opinião dos professores de seis disciplinas sobre a evolução do comportamento dos alunos do G.E. considerados indisciplinados

Categoria	Turma do 6º ano		Turma do 7º ano		Turma do 8º ano da escola 1		Turma do 8º ano da escola 2	
	Percipientes		Percipientes		Percipientes		Percipientes	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evolução positiva	5	83.3	3	100	6	100	4	100
Evolução negativa	1	16.7	3	100	-	-	-	-

Resumindo, os resultados da análise das opiniões de professoras participantes na acção de formação, de professores não participantes na referida acção, de alunos do grupo

²³⁶ O guião da entrevista encontra-se no anexo LIII.

experimental e dos seus colegas, revelam que para a grande maioria dos inquiridos a intervenção, através da qual se procurou pôr em prática um conjunto de inovações no âmbito da prevenção da indisciplina, ajudou os alunos a desenvolver um comportamento mais adequado não só no contexto da disciplina de Português mas também no das outras disciplinas.

Pode, por outro lado, afirmar-se, baseando-nos na análise dos dados referentes às opiniões dos sujeitos directamente envolvidos na intervenção (alunos e das professoras da disciplina de *Língua Portuguesa*) que houve, inesperadamente (tendo em atenção as diferenças de estatuto e de papéis destes protagonistas da relação pedagógica), uma visão partilhada das razões subjacentes à evolução comportamental verificada, emergindo em função do ano de escolaridade dois tipos de motivos claramente opostos: externos/heterónomos, nos casos da professora e alunos do sexto ano; e relativamente autónomos e interiorizados, nos casos das professoras e alunos do oitavo ano. Estes dados confirmam no plano do discurso espontâneo de alunos e das suas respectivas professoras o que já tinha sido sublinhado para o domínio comportamental (a partir de dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula) e também aquando da avaliação dos estilos reguladores, ou seja, que, por razões que se prenderão com as capacidades estruturais dos alunos, os alunos mais velhos terão sofrido uma interiorização mais forte e mais intensa das regulações associadas ao comportamento disciplinado do que os alunos mais novos.

Uma inferência que decorre da clivagem verificada na opinião das professoras de *Língua Portuguesa* das turmas dos sexto e oitavo anos de escolaridade, sobre os motivos (autónomos vs. heterónomos) subjacentes à evolução do comportamento dos alunos, é que o discurso por elas produzida releva mais da realidade por si percebida do que da impregnação e da influência do discurso eminentemente construtivista utilizado pelo formador ao longo da acção de formação.

Os dados obtidos permitem também afirmar que os alunos, sobretudo os mais velhos, se aperceberam das mudanças operadas na ecologia da aula, estiveram atentos ao que nela de mais saliente se passou em matéria disciplinar, não lhes escaparam as inovações, evidenciando uma grelha de leitura e, parafraseando Amado (1998), “um pensamento pedagógico”, que lhes permitiu interpretar, classificar e dar sentido aos acontecimentos ocorridos em sala de aula.

Por último, importa sublinhar que as opiniões das professoras participantes na acção de formação apontaram para o facto da evolução comportamental verificada nos alunos não se

ter restringido apenas a algumas dimensões, tendo atravessado todas as categorias comportamentais da grelha de observação por nós utilizada, confirmando, assim, nesta matéria, os dados observacionais de natureza quantitativa apresentados anteriormente.

3. 1. 3. – Dados referentes aos alunos do grupo de controle

Os elementos de ordem qualitativa que a seguir irão ser objecto de apresentação e de análise foram colhidos exclusivamente através de entrevista efectuada com os alunos do grupo de controle, com alguns dos seus colegas e com a maior parte dos seus professores.

3. 1. 3. 1. - Opinião dos alunos observados

Das duas questões colocadas aos alunos nas mini-entrevistas (vide anexo LV) realizadas na fase de pós-teste, a primeira pretendia inquirir a sua opinião a respeito da evolução ou não do seu próprio comportamento na disciplina de *Língua Portuguesa* e, a segunda, visava recolher essa mesma opinião extensiva ao conjunto das restantes disciplinas integrantes do ano lectivo em que cada um deles se encontrava. A resposta dada à segunda questão reproduziu exactamente a dada à primeira, pelo que, a categorização inserta no quadro-síntese, que a seguir se apresenta é comum às respostas às duas questões.

Conforme se constata no quadro 207 um único aluno, do sexto ano, considerou ter o seu comportamento sofrido uma evolução positiva, tendo a larga maioria dos alunos, numa percentagem que em média²³⁷ se cifra em 79.2, entendido que o seu comportamento se tinha agravado, o que contradiz resultados de estudos anteriores (Freire, 1990; Caldeira, 2000), que mostraram que os alunos considerados indisciplinados têm auto-percepções mais positivas do que negativas relativamente ao seu próprio comportamento²³⁸. Face a estas diferenças, não se pode pôr de parte que os resultados por nós obtidos sejam tributários da metodologia que utilizámos (a entrevista) a qual poderá ter favorecido a manifestação de uma atitude

²³⁷ Dado haver quatro turmas diferentes nas quais estavam integrados os alunos do grupo de controle, foi feita, após o cálculo por turma da percentagem de opinantes incluídos em cada categoria, a média das percentagens por categoria para o conjunto das quatro turmas. Esta média não se encontra no quadro 207.

²³⁸ Nestes dois estudos os alunos foram inquiridos através de um questionário que comportava um bloco para obter dados sobre a sua auto-imagem comportamental. Das questões colocadas com esse objectivo uma pretendia apurar se o alunos se consideravam "em geral bem comportados" e outra se eles se consideravam "um pouco mal comportados".

exibicionista, por parte dos alunos, para impressionar o entrevistador, tentando, deste modo, remediar eventuais ameaças à sua auto-estima através da valorização dos atributos negativos do seu comportamento.

Quadro 207: Opinião dos alunos do G.C. sobre a evolução do seu próprio comportamento

Categoria	Turma do 6º ano		Turma do 7º ano		Turma do 8º ano da escola 1		Turma do 8º ano da escola 2	
	Percipientes (n=4)		Percipientes (n=4)		Percipientes (n=3)		Percipientes (n=3)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evolução positiva	1	25	-	-	-	-	-	-
Evolução negativa	2	50	4	100	2	66.66	3	100
Sem evolução	1	25	-	-	1	3.33	-	-

Apresentam-se, de seguida as proposições contendo as opiniões dos alunos, identificadas pelo número de código do aluno, entre parêntesis, sobre as razões ou ausência delas que estiveram na base da evolução ou não do seu comportamento:

- *Piorou (...) porque antes queria brincar do que estar nas aulas (A16, 6º ano);*
- *Esteve pior(...) sei lá (...) porque não se pode fazer nada (...) e as professoras, truca, “está quieto”, “vai prá rua” (A17, 6º ano);*
- *Melhorou (...) porque quero passar o ano e se não me portar bem o meu pai bate-me (A18, 6º ano);*
- *Foi igual (...) nem sei porquê (A19, 6º ano);*
- *Foi pior (...) porque as aulas e os professoras não são uma coisa que eu gosto (A20, 7º ano);*
- *Pior, muito pior (...) porque algumas professoras não sabem ensinar (...) e eu cada vez interessome menos da escola (A21, 7º ano);*
- *Não esteve melhor, foi pior (...) porque gosto de outras coisas e não das coisas das aulas, dos trabalhos (A22, 7º ano);*
- *Foi pior (...) porque eu e muitos colegas estamos fartos das aulas e dos professores (A23, 8º ano);*
- *Mais ou menos a mesma coisa (...) porque fui mais ou menos as mesmas vezes para a rua que no outro ano (A24, 8º Ano);*
- *Talvez pior (...) porque estou cansado das aulas, não gosto de professoras com mania (A25, 8º ano);*
- *Esteve um pouco pior (...) porque quero passar mas já tenho zanga a algumas aulas, a pior é a de Matemática (A26, 8º ano);*

- *Não sei bem, talvez tenha sido pior (...) porque algumas professoras dão-me sempre as culpas e às vezes não sou eu que faço mal (A27, 8º ano);*
- *Pior, pior, mas não sou só eu que estou pior (...) porque aborreço-me as aulas, tem que se estar sempre apumadinho (A28, 8º ano);*
- *Acho que pior (...) porque queria ir-me embora da escola, estou farto das letras e dos professores, queria mas era trabalhar (A29, 8º ano).*

Conforme testemunham os enunciados referentes aos alunos que consideram ter havido uma evolução negativa (a grande maioria!) no seu comportamento, as razões por si aduzidas centram-se em aspectos já antes frisados por vários estudos (Willis, 1976; Everhardt, 1983; McLaren, 1992; Stoer & Araújo, 1992; McFadden, 1995), os quais situam o fenómeno da indisciplina e do comportamento disruptivo em geral, na escola e na sala de aula, como decorrendo de uma cultura de resistência e de retaliação dos alunos face às exigências escolares e aos condicionalismos de natureza simbólica, relacional e comunicacional a que estão associadas.

Tratam-se, portanto, de opiniões típicas de alunos 'obrigados-revoltados' (Amado, 1998: 316), que não encontram nas aulas grandes espaços de realização e de reforço da sua auto-estima e que, na maior parte dos casos, imputam a factores exteriores a si próprios -os professores e a realidade da sala de aula- as causas do seu comportamento. Sublinhe-se o facto de, no plano das atribuições causais, os resultados obtidos serem semelhantes aos encontrados noutros estudos, nomeadamente em relação ao estudo pioneiro realizado em Portugal nesta matéria por M. T. Estrela (1986), os quais mostraram que os alunos (em especial os indisciplinados) tendem a atribuir a responsabilidade do seu comportamento ao professor e à escola.

3.1.3.2. -Opinião dos colegas

Tal como ocorreu com os alunos do grupo experimental, apresenta-se, também a opinião de 24 alunos não observados, sobre a evolução do comportamento dos seus colegas na disciplina de *Língua Portuguesa* e para o conjunto das restantes disciplinas. Numa breve nota, refira-se que o guião utilizado (vide anexo LVI) foi semelhante ao adoptado no contexto do G. E. e foi seguido para a selecção dos entrevistados um processo idêntico ao usado em relação aos das turmas do grupo experimental: escolheram-se aleatoriamente 6 alunos (3 do

sexo masculino e 3 do sexo feminino) por cada uma das turmas onde estavam inseridos os alunos considerados indisciplinados que foram objecto de observação.

Na avaliação, para o conjunto das disciplinas, da evolução do comportamento dos seus colegas, os alunos inquiridos mantiveram as respostas dadas para o contexto da disciplina de *Língua Portuguesa*, pelo que, nos dispensamos de apresentar outro quadro-síntese com a categorização das respostas emitidas ou tecer outros comentários para além dos que possam ser produzidos para o contexto desta disciplina.

Quadro 208 : Opinião dos colegas sobre a evolução do comportamento dos alunos do G.C.

Categoria	Turma do 6º ano				Turma do 7º ano				Turma do 8º ano da escola 1				Turma do 8º ano da escola 3			
	Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados	
	f	%	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	F	%	f	%
Evolução positiva	1	16.7	4	100	-	-			1*	16.7	1	33.3	1 [®]	16.7	2	66.7
Evolução negativa	4	66.7	4	100	6	100	4	100	5	83.3	3	100	5	83.3	3	100
Sem evolução	1	16.7	4	100	-	-	-	-	1*	16.7	2	66.7	1 [®]	16.7	1	33.3

Legenda: -* Para este aluno 1 colega teve evolução positiva no seu comportamento e 2 não tiveram qualquer evolução.

-® Este aluno considerou que 2 colegas tiveram evolução positiva no seu comportamento e em relação a outro colega não formulou nenhum juízo.

Na análise da opinião dos colegas identificaram-se (vide quadro 208) três alunos que perceberam a existência de companheiros seus considerados indisciplinados que tinham tido uma evolução positiva no seu comportamento. O destaque vai para um aluno do sexto ano de escolaridade, que avaliou positivamente essa evolução em relação à totalidade dos colegas (quatro) sobre quem foi chamado a pronunciar-se.

No entanto a grande maioria dos alunos, numa percentagem que em média²³⁹ se cifra em 83%, consideraram que o comportamento de todos os colegas do grupo de controle em relação aos quais foram solicitados a emitir a sua opinião se tinha agravado, sendo frequentes expressões do tipo: “estão cada vez piores” (cf. anexo LVII)

A análise das opiniões dos colegas, quer no contexto da disciplina de *Língua Portuguesa* quer no das restantes disciplinas, confirma que a perspectiva (anteriormente apresentada) dos alunos do grupo de controle sobre o seu próprio comportamento traduz a percepção partilhada no seio do grupo-turma de uma realidade comportamental negativa relativamente a estes alunos, com possíveis implicações na sua identidade e auto-conceito comportamentais. É possível que a intensidade do processo de categorização de que foram alvo por parte dos

colegas pode ter alterado e determinado o seu auto-conceito e identidade comportamentais num processo análogo ao descrito por Tajfel (1978) para a identidade social (entendida como estando ligada ao conhecimento que o indivíduo tem da sua pertença a certa categoria social, ao significado emocional e avaliativo que resulta desta pertença bem como ao reconhecimento desta categoria social de inserção por outros indivíduos que lhe são exteriores). Poderá residir aqui uma das explicações para justificar em termos de resultados as diferenças verificadas face aos estudos supracitados de Isabel Freire e de Susana Caldeira. No entanto, em virtude de, nesses estudos não terem sido apresentados dados de opinião dos colegas sobre o comportamento dos alunos considerados indisciplinados das respectivas amostras, o valor a atribuir a esta explicação é limitado, podendo meramente aceitar-se como hipótese de trabalho.

3. 1. 3. 3. - Opinião dos professores

De modo similar ao que aconteceu com o grupo experimental, também foram entrevistados²⁴⁰ 7 professores em cada uma das turmas onde estavam integrados alunos do grupo de controle. As disciplinas leccionadas (num total de sete) por esses professores eram exactamente as mesmas (numa correspondência termo a termo) das leccionadas pelos professores das turmas onde estavam inseridos alunos do grupo experimental.

Para efeitos de análise do material verbal recolhido começámos por tratar, num primeiro momento, as respostas dadas só pelas professoras de *Língua Portuguesa* das turmas onde estão inseridos os alunos do grupo de controle e, num segundo momento, as respostas dadas pelo conjunto dos professores das sete disciplinas (incluindo a de *Língua Portuguesa*) frequentadas pelos referidos alunos.

No respeitante à disciplina de *Língua Portuguesa* constatou-se, conforme se pode observar pela leitura do quadro 209, que, exceptuando a professora da turma do sexto ano, todas as professoras inquiridas consideraram que os alunos sobre os quais foram chamadas a pronunciar-se tinham tido uma evolução negativa no seu comportamento. A única professora que não segue esta tendência também não considera ter havido uma evolução positiva no comportamento dos alunos. Face a estes dados, pode-se afirmar que nenhuma professora desta

¹⁹⁸ Para o cálculo das percentagens foi seguido o mesmo processo referenciado na nota de rodapé anterior

²⁴⁰ O guião da entrevista encontra-se no anexo LVIII.

disciplina subscreve a ideia da existência de melhoria comportamentais neste grupo de alunos, sendo, ao invés, claramente maioritário o número das que perfilham uma opinião que vai exactamente no sentido oposto.

Quadro nº 209 Opinião das professoras de L.P. sobre a evolução do comportamento dos seus alunos do G.C.

Categoria	Turma do 6º ano				Turma do 7º ano				Turma do 8º ano da escola 1				Turma do 8º ano da escola 2			
	Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados	
	F	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Evolução positiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Evolução negativa	-	-	-	-	1	100	4	100	1	100	3	100	1	100	3	100
Sem evolução	1	100	4	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Considerando o conjunto das sete disciplinas por cada uma das turmas onde estavam integrados os alunos do grupo de controle, constatou-se (vide quadro 210) que somente um professor considerou ter havido evolução positiva no comportamento de um único aluno.

Quadro 210 - Opinião de um conjunto de 7 professores, por turma, sobre a evolução do comportamento dos seus alunos do G.C.

Comportamento dos seus alunos do C.C.																
Categoria	Turma do 6º ano				Turma do 7º ano				Turma do 8º ano da escola 1				Turma do 8º ano da escola 2			
	Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados		Percipientes		Avaliados	
	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Evolução positiva	1*	14.3	1	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Evolução negativa	3	42.9	4	100	6	85.7	4	100	4	57.1	3	100	4	57.1	3	100
Sem evolução	1*	14.3	3	75	1	14.3			2	28.6	3	100	2	28.6	3	100
	2	28.6	4	100												
	1 [∞]	14.3	2	50												
Não formula juízo	1 [∞]	14.3	2	50	-	-	-	-	1	14.3	3	100	1 [∞]	14.3	1	33.3

Legenda: -* Para este professor 1 aluno teve evolução positiva no seu comportamento e 3 não tiveram qualquer evolução.

-[∞] Este professor considerou que 2 alunos não tiveram qualquer evolução no seu comportamento e em relação aos outros 2 não formulou nenhum juízo.

- ∞ Este professor referiu que 2 alunos não tiveram qualquer evolução no seu comportamento e em relação a 1 não formulou nenhum juízo.

No entanto, dada a emergência de mais categorias do que aquelas que tinham sido encontradas na análise aos protocolos das entrevistas realizadas com os alunos, verificou-se que a média das percentagens de professores que consideram ter havido uma evolução

negativa no comportamento dos sub-conjunto de alunos sobre os quais foram solicitados a pronunciar-se, se situa em 60.7%, o que mostra que a avaliação dos alunos, no seu conjunto, é mais negativa do que a dos professores.

Esta situação, à semelhança do que ocorreu com as auto-percepções dos alunos do grupo de controle sobre a evolução (ou, melhor, involução) do seu comportamento, não deixa de colocar algumas questões, porque seria de esperar que quem mais sofre a indisciplina dos alunos (os professores) fizesse uma avaliação mais extremada no sentido negativo.

Uma das explicações que pode ser avançada para esta situação algo paradoxal, reside na quantidade de informação disponível para professores e alunos quanto ao domínio do julgamento em causa. Os alunos (quer os que são alvo de julgamento quer os colegas) emitiriam juízos mais extremos do que os professores por terem um contacto mais frequente (no conjunto das disciplinas, ao longo do ano lectivo e até em anos transactos) com as manifestações de disciplina ou indisciplina provocadas por eles próprios ou pelos colegas do que cada professor isoladamente na sua aula, o que lhes daria uma informação mais aprofundada sobre o domínio do julgamento. Um maior conhecimento e familiaridade com as ocorrências em sala de aula permitiria formar uma escala de referência mais extremada em relação às valências negativas e positivas dos comportamentos que influenciaria as latitudes de rejeição e de aceitação dos estímulos avaliados. Deste modo, por um fenómeno de ordem cognitivo-emocional, os comportamentos considerados como positivos tenderiam a ser mais exaltados pelos alunos do que pelos professores e, ao invés, os comportamentos considerados como negativos tenderiam também a ser mais depreciados pelos alunos do que pelos professores. Poderemos, assim, falar da hipótese da polarização de atitudes por via da familiaridade com o objecto de avaliação.

Sintetizando, relativamente aos resultados da análise das opiniões dos alunos do grupo de controle, dos seus colegas e dos seus professores, avulta, desde logo, que para a maioria dos entrevistados em cada um destes sub-grupos, o comportamento dos alunos, ora em avaliação, teve tendência para se agravar ao longo do ano lectivo em que decorreu a intervenção, o que contrasta claramente com os dados apresentados em relação aos alunos do grupo experimental.

Importa também salientar três conclusões a que se chegou: (1) convergência dos dados obtidos com os de estudos anteriormente realizados em Portugal, no que concerne à percepção

por parte dos alunos quanto aos motivos subjacentes à negatividade do seu próprio comportamento; (2) divergência dos dados obtidos com os de estudos anteriores, também realizados no nosso país, quanto à atribuição de uma valência negativa ao seu comportamento, por parte dos alunos considerados indisciplinados; (3) polarização mais forte das opiniões dos percipientes discentes, por comparação com o grupo de percipientes docentes, na categoria evolução negativa do comportamento de indisciplina dos alunos do grupo de controle.

Refira-se, ainda, que, se no que diz respeito à primeira destas 3 conclusões não há nada de especial a assinalar, porque corresponde ao que seria esperável, já as duas últimas pelo seu carácter inusitado causam-nos alguma perplexidade, embora tenhamos avançado algumas pistas explicativas que a seguir se recapitulam.

Para explicar o que pode ter estado na base da divergência enunciada no âmbito da segunda conclusão, admitimos, aquando da análise efectuada aos resultados obtidos, que se poderia estar na presença de alunos que teriam interiorizado um auto-conceito comportamental baixo em função da identificação com a etiquetagem comportamental recebida no seio do grupo-turma de pertença; ou, ainda, no pólo oposto, de alunos que poderiam ter tido uma atitude exibicionista (devido à metodologia empregue) para impressionar o entrevistador, tentando remediar eventuais ameaças à sua auto-estima através da valorização dos atributos negativos do seu comportamento.

Finalmente, quanto à última conclusão (maior exaltação das manifestações de indisciplina por parte dos alunos em comparação com os seus professores) sustentámos a tese de que o carácter insular da actividade de cada professor proporciona-lhe um menor reserva de informação sobre as características comportamentais dos seus alunos do que aquela possuída pelos próprios alunos ou pelos seus colegas, os quais têm, no conjunto das disciplinas por si frequentadas, uma experiência mais larga e um contacto mais frequente com as manifestações de indisciplina, levando-os a formar uma escala de referência mais extremada para o julgamento dos comportamentos ocorridos ao longo do ano lectivo a que se reportou a avaliação.

3. 1. 4. - Dados de opinião relativos aos possíveis efeitos transtemporais da intervenção

NO que diz respeito aos efeitos a longo prazo (um ano) da intervenção recolheram-se opiniões dos alunos dos grupos experimental e de controle, que tinham sido alvo de observação, e de um conjunto de sete professores²⁴¹ por cada uma das turmas onde estavam inseridos alunos desta amostra.

A opinião dos alunos foi captada através de uma mini-entrevista cujo guião se encontra no anexo LIX. A opinião dos professores foi recolhida através do emprego de uma escala (vide anexo XXIII) que já fora utilizada em momentos anteriores desta investigação, nomeadamente, aquando do processo de selecção da amostra e na fase de pós-teste²⁴². Os dados obtidos com base na aplicação deste último instrumento terão que ser naturalmente relativizados, não só por serem de alta inferência, mas também porque os professores inquiridos não foram sempre os mesmos nos três períodos de observação, razão pela qual não foi empregue qualquer teste para o apuramento de significância estatística.

Relativamente à opinião dos alunos do grupo experimental, conforme se pode constatar pela leitura do quadro 211, a larga maioria (61.53%), e em especial os mais velhos (71.42%), considerou que o seu comportamento tinha tido uma evolução positiva ao longo do ano lectivo em apreciação. Refira-se, ainda em relação aos alunos mais velhos, que em conversa informal, foi-lhes transmitida a ideia de que as estratégias de disciplinação desenvolvidas nas aulas de *Língua Portuguesa* no ano anterior os tinha ajudado a ter um comportamento mais adequado às exigências, tanto em *Língua Portuguesa* como nas outras disciplinas.

Quadro 211 - Opinião dos alunos do G.E. sobre a evolução do seu próprio comportamento

Categoria	Mais novos		Mais velhos		C.S.A.	
	f	%	f	%	f	%
Evolução Positiva	3	50	5	71.42	8	61.53
Evolução negativa	1	16.66	-	-	1	7.69
Sem evolução	2	33.33	2	28.57	4	30.76
Total	6	99.99	7	99.99	13	99.98

²⁴¹ O leque de disciplinas abrangidas nesta recolha de dados foi o mesmo que foi utilizado no ano anterior.

Fazendo incidir esta análise nos dados relativos à opinião dos professores sobre o comportamento dos alunos do grupo experimental, verifica-se, conforme se pode constatar pela observação do quadro 212, que em média, as pontuações atribuídas ao longo das duas últimas fases de inquirição sofreram um declíneo continuado, declíneo esse que foi mais notório em relação ao sub-grupo dos alunos mais velhos. Estes dados deixam entender que, nas duas fases subsequentes à intervenção, os professores passaram a ter uma apreciação mais positiva do comportamento dos alunos.

Quadro 212 - Avaliação, pelos seus professores, do grau de indisciplina dos alunos do G.E.

Fase	Classe etária		
	+ Novos	+ Velhos	C.S.A
Pré-teste	Média = 4.21	Média = 4.28	Média = 4.24
Pós-teste	Média = 3.20	Média = 2.85	Média = 3.01
Seguimento	Média = 2.97	Média = 2.71	Média = 2.82

Centrando esta análise nos alunos do grupo de controle, constata-se, através da leitura do quadro 213 que os alunos entrevistados consideraram maioritariamente (61.53%), e em particular os mais velhos (100%), que o seu comportamento não tinha sofrido qualquer evolução.

Quadro 213 - Opinião dos alunos do G.C. sobre a evolução do seu próprio comportamento

Categoria	Mais novos		Mais velhos		C.S.A.	
	f	%	f	%	f	%
Evolução Positiva	2	22.22	-	-	2	15.38
Evolução negativa	3	33.33	-	-	3	23.07
Sem evolução	4	44.44	4	100	8	61.53
Total	9	99.99	4	100	13	99.98

Esta opinião é de certo modo contrariada pelos dados de opinião dos professores como se verifica pela observação do quadro 214. Com efeito, entre as fases de pós-teste e de

²⁴² Os dados relativos à fase de pós-teste obtidos através do uso desta escala não tinham sido ainda objecto de qualquer referência neste trabalho.

seguimento nota-se (contrariando a tendência anteriormente verificada) uma alteração em termos médios das pontuações atribuídas pelos professores ao comportamento dos alunos, o que corresponde a uma inflexão no seu discurso que aponta para uma apreciação menos negativa, especialmente em relação aos mais velhos, do referido comportamento.

Quadro 214 - Avaliação, pelos seus professores, do grau de indisciplina dos alunos do G.C.

Fase	Classe etária		
	+ Novos	+ Velhos	C.S.A
Pré-teste	Média = 4.10	Média = 4.49	Média = 4.22
Pós-teste	Média = 4.34	Média = 4.10	Média = 4.10
Seguimento	Média = 3.90	Média = 3.31	Média = 3.72

Em síntese, relativamente à eventual ocorrência, no período de seguimento, de uma evolução positiva no comportamento dos alunos, os dados de opinião dos próprios alunos e dos seus professores são mais favoráveis no grupo experimental do que no grupo de controle, o que sugere, com a reserva que este tipo de dados aconselha, a possibilidade de alguns efeitos da intervenção terem persistido um ano após o seu terminus.

Síntese da experiência em relação à amostra 1

O conjunto de resultados provenientes das duas abordagens (quantitativo-experimentalista e etnográfica-fenomenológica) que utilizámos de forma complementar nesta investigação, suportam, para a amostra 1, as seguintes conclusões:

- No que diz respeito à disciplina de *Língua Portuguesa*, os dados de natureza qualitativa, referentes quer às titulares da disciplina quer aos alunos e aos seus colegas, corroboram os dados de natureza quantitativa evidenciando as potencialidades da intervenção na melhoria do comportamento dos alunos do grupo experimental;
- Com os elementos de que se dispõe, quer no plano das opiniões quer dos registos efectuados em sala de aula, é possível afirmar, ainda, que essa melhoria no comportamento dos alunos atravessou todas as categorias comportamentais, ao contrário

da investigação por nós realizada à luz do quadro teórico-empírico da “classroom management”;

- Para a mesma disciplina, em relação ao grupo de controle, a análise das opiniões dos alunos sob observação, dos seus colegas e dos seus professores evidencia, que para a maioria dos entrevistados em cada um destes sub-grupos, o comportamento dos alunos, ora em avaliação, teve tendência para se agravar ao longo do ano lectivo em que decorreu a intervenção, o que confirma os dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula;
- Quanto à transferência para outros contextos dos efeitos da intervenção, os dados disponíveis sugerem que as opiniões dos próprios alunos do grupo experimental, dos seus colegas e dos seus professores em 6 disciplinas são mais optimistas do que as conclusões retiradas a partir dos dados, de natureza quantitativa, provenientes da observação em sala de aula, os quais, só para os alunos mais velhos (entre 14 e 16 anos) do grupo experimental mostram com clareza a existência de transferência transsituacional dos efeitos das estratégias de disciplinação utilizadas pelas professoras de *Língua Portuguesa*;
- Para o grupo de controle, as opiniões de alunos, colegas e professores de 7 disciplinas sugerem que se verificou um agravamento do comportamento nessas disciplinas, o que corrobora os dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula, que demonstram (embora não se tivesse obtido significância estatística) a existência de uma tendência involutiva no comportamento dos alunos;
- Quanto às explicações dadas pelos alunos do grupo experimental, sobre os as razões subjacentes às mudanças do seu comportamento, a sub-amostra dos alunos mais velhos privilegiou os motivos de carácter autónomo e a sub-amostra dos alunos mais novos os de carácter heterónomo;
- Relativamente aos resultados do questionário para a avaliação dos estilos reguladores, no grupo experimental, contrastando com o que se passou no grupo de controle, a orientação motivacional externa diminuiu significativamente enquanto que os motivos ligados ou ao evitamento de culpa (uma das componentes da orientação introjectada) ou a um

compromisso auto-determinado por identificação com o valor do comportamento de disciplina aumentaram significativamente;

- A análise efectuada em relação aos dados deste questionário fez ainda ressaltar que a assimilação das regulações, em direcção a uma maior auto-determinação tem limites. Referimo-nos concretamente ao facto do impacto da intervenção ter sido diferenciado em função da variável idade: sendo os alunos mais velhos, os mais positivamente afectados;
- Estes dados, conjuntamente com os relativos às razões subjacentes à presumível evolução do comportamento dos alunos do grupo experimental e com os do domínio comportamental (a partir de dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula), deixam entender que, por razões que se prenderão com as suas capacidades estruturais, os alunos mais velhos terão sofrido, por via da intervenção, uma interiorização mais forte e mais intensa das regulações associadas ao comportamento disciplinado do que os alunos mais novos;
- Quanto aos efeitos a longo prazo (um ano) da intervenção, o conjunto de dados obtidos de natureza quantitativa sugere que, apesar da reversão verificada nos resultados dos alunos do grupo experimental entre as fases de pós-teste e de seguimento, e da tendência para o esbatimento das diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos deste grupo e os obtidos pelos alunos do grupo de controle, o impulso dado pela intervenção na redução dos comportamentos de indisciplina na globalidade permitiu que entre os dois grupos continuassem a existir diferenças significativas, que já tinham sido verificadas (embora com outros valores) na fase de pós-teste. Estes dados, conjuntamente com os de opinião de alunos e de professores, dão indícios, não menosprezáveis, das potencialidades da intervenção no plano da transferência transtemporal de alguns dos seus efeitos.
- A análise dos resultados do questionário para avaliação dos estilos reguladores, obtidos um ano após a intervenção sugere um esbatimento do seu impacto no grupo experimental (apesar de haver alguma evidência estatística da persistência das mudanças, sobretudo, ao nível do estilo regulador *Externo*) tendendo os resultados do grupo de controle a aproximar-se mais dos daquele grupo. Este facto deixa entender a existência de uma progressão desenvolvimentista natural em direcção a uma maior auto-regulação.

3. 2. - Amostra 2

Tal como foi feito em relação à amostra 1, para completar a análise dos efeitos da intervenção no comportamento dos alunos, é feita, neste ponto do trabalho, a triangulação de opiniões pessoais envolvendo: professoras participantes na acção de formação, professores não participantes na referida acção, alunos das duas turmas, que, como já foi referido, serviram, ambas, em momentos diferentes de grupo experimental e de controle. Contrariamente ao que aconteceu em relação à amostra 1 não serão apresentados elementos de opinião dos colegas dos alunos sob observação nem dos alunos, que em cada quadrimestre integraram o grupo de controle.

Os dados que irão ser apresentados referem-se exclusivamente às entrevistas²⁴³ realizadas no final da intervenção junto de cada um dos actores acima referenciados, porque de entre as notas do investigador não se descortinaram elementos suficientemente relevantes do ponto de vista da análise dos efeitos da intervenção no comportamento dos alunos.

Turma 1

Relativamente à percepção dos cinco alunos, observados nesta turma do 6º ano, sobre a evolução ou não do seu comportamento na disciplina de *Língua Portuguesa*, após a intervenção que teve lugar no primeiro quadrimestre, três entenderam que essa evolução tinha sido positiva e dois consideraram que não tinha havido qualquer evolução. Estes dois alunos, conforme procurámos saber através de novas questões, justificaram a sua opinião argumentando que não se consideravam indisciplinados:

- (...) *Porque (...) não sou mal comportado (A2);*
- (...) *Não me porto mal (A5).*

Quanto às razões, apontados pelos restantes três alunos para a evolução do seu comportamento, as consequências lógicas, entendidas por si como castigos, como se verifica nos excertos abaixo indicados, recolheram a unanimidade das opiniões:

²⁴³ Nos anexos LX e LXI apresentam-se os guiões das entrevistas realizadas respectivamente com alunos e com professores.

- “(...) *Havia logo castigos (...). Foi dos castigos*”; (A1)
- “*Foi da gente escrever os nomes e depois dava-se castigos*”; (A3)
- “*(...) Não queria ter castigos*” (A1)

No que diz respeito à professora da disciplina (de *Língua Portuguesa*) onde se realizou a intervenção, a sua opinião, conforme ilustram os excertos seguintes, foi de que houve uma evolução positiva:

- “*(...) Eu acho que eles todos fizeram uma evolução positivíssima*”;
- “*(...) Basta dizer que no início do ano tinha dificuldades em dar aula (...). Depois tudo melhorou*”

Quanto às dimensões ou categorias comportamentais onde se manifestaram essas melhorias, a professora entendeu que foi “*em todas*”, porque, como referiu “*(...) foi aplicado um conjunto integrado de técnicas que actuavam em todos os planos do comportamento e até no plano das atitudes deles*”

Relativamente aos contributos dados pelas diferentes estratégias por si utilizadas a essa evolução, a professora sublinhou, como se pode observar no excerto seguinte, os registos e as consequências lógicas, ligando estas duas estratégias a modalidades de controle externo:

“Foram os registos e as consequências lógicas. A exploração dos valores, as mensagens, por exemplo, podem ter tido alguma importância, e se calhar, a longo prazo, pode ser que seja visível, mas estas duas exigiam um controle mais imediato do comportamento.....”

Conforme fica claro, através deste conjunto de elementos, quer as opiniões dos alunos quer as da professora convergem no sentido de atribuírem suposta melhoria do comportamento de indisciplina a factores essencialmente externos e heterónomos.

Opinião favorável à evolução do comportamento dos alunos tiveram também as professoras de *História e Geografia de Portugal* e de *Matemática*, apesar dos dados quantitativos recolhidos em sala de aula só mostrarem (conforme ficou patente no ponto 1.2.3. do presente sub-capítulo) uma redução significativa no comportamento de indisciplina no

global para o contexto desta última disciplina. Estas duas professoras apontaram exactamente as mesmas dimensões onde se teriam projectado as supostas melhorias comportamentais:

"(...) Mais nestas três [apontando para a lista²⁴⁴] : Relação Aluno-Aluno, Relação Professor-Aluno e Convenções Sociais (...). Acho que foi na relação duns com os outros porque pareceram-me menos agressivos. Comigo também, menos gozões, até mais bem mandados. Deixaram de estar tantas vezes sentados daquela maneira toda torta, deitados, até parece que se estão nas tintas para a aula. Esta é também opinião das colegas com que tenho falado." (Prof. de Matemática)

"Em todas, mas concordo com a T. em relação a estas três [apontando para a lista]. Senti mesmo mais na forma como se relacionavam comigo, menos provocadores, mas também com os colegas, menos agressivos também. Deixaram de trazer comida para a aula, o telemóvel. Alguns já traziam o telemóvel e faziam-no tocar de propósito para provocar quando eu não os podia ver. Parece mentira, mas fosse do que fosse passaram a fazer menos" (Prof. de História e Geografia de Portugal).

De sublinhar, que a convergência de opiniões destas duas professoras no tocante às categorias comportamentais onde as presumíveis mudanças mais se teriam feito sentir, podendo embora decorrer da observação que fizeram dos acontecimentos ocorridos em sala de aula, dado que foi nestas categorias, que, como já se referiu anteriormente se registaram entre as fases de pré-teste e de pós-teste os melhores resultados, pode reflectir, também, em virtude da entrevista ter sido feita conjuntamente, a influência da opinião da primeira pessoa a responder a esta questão sobre as das outras²⁴⁵ que se lhe seguiram.

Turma 2

Quando inquiridos após a intervenção realizada no segundo quadrimestre, sobre eventuais mudanças do seu comportamento na disciplina de *Língua Portuguesa*, metade dos seis alunos, alvo de observação na turma 2, sustentou que tinham sentido uma evolução positiva e a outra metade que não tinham dado por qualquer tipo de alterações.

²⁴⁴ Aquando da colocação da pergunta relativa às dimensões comportamentais onde eventualmente teria sido percepcionada uma melhoria no comportamento dos alunos, proporcionava-se à pessoa entrevistado uma lista com as categorias da grelha de observação por nós utilizada e com os comportamentos nelas incluídos.

²⁴⁵ Esta entrevista, como a que ocorreu no final da intervenção com a turma 2, foi colectiva, tendo também estado presentes as professoras de HGP e de Matemática das duas turmas do sexto ano e das professoras de História e de Matemática das duas turmas do oitavo ano.

Conforme se conclui pela leitura dos excertos abaixo indicados, a justificação apresentada por estes três alunos para a não alteração do seu comportamento foi basicamente a mesma que os dois alunos da outra turma tinham referido:

- (...) Não faço leilões, não garreio nas aulas, não me meto c' os outros;
- (...) Não me porto mal nem bem, sou como todos;
- - (...) Não me porto mal.

Os argumentos avançados pelos outros três alunos para a suposta melhoria verificada no seu comportamento, apontaram, à semelhança do que já detectáramos noutras ocasiões com alunos do mesmo ano de escolaridade, para motivos essencialmente de carácter heterónomo:

- (...) Para não apanhar castigos;
- (...) Dos castigos e das regras que a pessoria dizia c'a gente não ligava;
- Eu, mas também os outros, não queria levar castigos.

Quanto à professora de *Língua Portuguesa*, considerou (manifestando opinião idêntica à que expendera no final da intervenção realizada no quadrimestre anterior com a outra turma) que a evolução tinha sido "*bastante positiva para todos os alunos da turma sem excepção*" e que tinha atravessado todas as categorias comportamentais: "*Foi em todas essas categorias (...) sem grandes diferenças entre elas*".

No que diz respeito aos contributos dados pelas diferentes estratégias por si utilizadas a essa evolução, a professora salientou, como se pode observar no excerto seguinte, as consequências lógicas, entendidas enquanto meios de controle externo:

"(...) *As consequências lógicas. Principalmente as consequências, embora as outra tenham dado o seu contributo positivo, mais ao nível das atitudes deles. As consequências pelas limitações que interpunham ao comportamento desajustado deles, inadequado deles à aula. Por não ser uma coisa que lhes agradasse obrigava-os a controlar-se mais*"

Também as professoras das disciplinas de *História e Geografia de Portugal* e de *Matemática*, consideraram que tinha havido uma evolução positiva no comportamento dos alunos, apesar dos dados quantitativos recolhidos em sala de aula não mostrarem (conforme

ficou patente no ponto tal do capítulo tal) uma redução significativa no comportamento de indisciplina no global para o contexto destas duas disciplinas. Curiosamente, quando inquiridas sobre as dimensões onde se teriam projectado as supostas melhorias comportamentais, estas duas professoras apontaram exactamente as mesmas:

“(...) Se bem me recordo há uns meses atrás, em relação aos alunos da turma ..., disse-lhes quais eram as categorias. As melhorias que eu senti agora com estes foram mais ou menos as mesmas. Foi [apontando para a lista] na Relação Professor-Aluno, Relação Aluno-Aluno e Convenções Sociais. (...) Estiveram menos provocadores comigo, naquela de darem respostas tortas, de se meterem, mas também na maneira deles se relacionarem entre eles, menos agressivos, nas palavras e nos actos e também, por exemplo nas regras de conveniência,: sujar o chão, estarem mal sentados” (Prof. de Matemática)

“Senti também, em relação aqui [apontando para a lista] mais na Relação Professor-Aluno, Aluno-Aluno, Barulhos e Convenções Sociais. (...) Aquilo que a T. disse justifica também as melhorias que eu senti ao nível dessas categorias ” (Prof. de HGP)

Conforme se depreende destes excertos, as opiniões destas duas professoras sobre as categorias ou dimensões onde se teriam reflectido as presumíveis mudanças comportamentais, além de serem coincidentes, foram idênticas às que referiram aquando da avaliação da intervenção com a outra turma, realizada cerca de quatro meses antes. Se a coincidência entre as opiniões destas duas professoras é perfeitamente compreensível à luz de uma possível contaminação das respostas, dado que a entrevista foi realizada colectivamente, já a coincidência em relação às opiniões emitidas quatro meses antes (embora não possa pôr-se de lado a hipótese de a primeira pessoa a responder a esta questão ter influenciado o conteúdo das respostas das pessoas que se seguiram) levanta algumas interrogações, quais sejam:

- Teria sido uma mera questão de memória (apurada!), como apontam as primeiras palavras do excerto referente à professora de Matemática?
- Ou não teria essa memória sido avivada pela percepção de uma realidade comportamental comum aos alunos das duas turmas, uma vez que as dimensões referidas foram aquelas em que se obtiveram melhores resultados nas observações realizadas após a intervenção?

- E, sendo assim (que foi esta realidade comportamental que se teria imposto à opinião das duas percipientes), não conteria o programa de intervenção características específicas que favoreceriam um maior controle por parte dos alunos dos comportamentos subsumidos nestas 3 categorias?

Mais do que encontrar respostas peremptórias importa entender estas questões como pistas explicativas de uma situação que, no mínimo, se pode qualificar de intrigante.

Resumindo, no que diz respeito à disciplina de *Língua Portuguesa*, os dados de índole qualitativa apresentados para as duas turmas mostram uma divergência de opiniões entre a titular desta disciplina e um sub-conjunto apreciável de alunos (na ordem dos 45%) relativamente à evolução do comportamento destes últimos. Ou seja, enquanto a docente considerou ter havido uma evolução positiva, os alunos consideraram que o seu comportamento se manteve sem alterações.

Ainda em relação a esta disciplina, os dados obtidos sugerem a existência de uma convergência de opiniões entre esta professora e os cerca de 55% de alunos que admitiram uma evolução positiva no seu comportamento, quanto à natureza dos motivos (externos e heterónomos) que estiveram na base dessa evolução.

No que diz respeito às disciplinas de *História e Geografia de Portugal* e de *Matemática*, os elementos de opinião apresentados mostram que as professoras destas disciplinas partilharam um ponto de vista idêntico, quer quanto à evolução positiva do comportamento dos alunos das duas turmas (apesar dos dados de natureza quantitativa não corroborarem essa tendência positiva para o contexto da disciplina de *História e Geografia de Portugal*) quer quanto às dimensões onde essa evolução se teria repercutido. A convergência de opiniões entre as duas professoras levou-nos, na primeira situação (avaliação positiva da evolução do comportamento dos alunos) a pôr a hipótese de ter havido alguma contaminação de opiniões; e, na segunda (dimensões onde se teria projectado a suposta evolução comportamental), a admitir, para além da possibilidade de ter havido algum “contágio” nas respostas, a existência de uma realidade comportamental comum aos alunos das duas turmas nas duas disciplinas, resultante das características específicas do programa de intervenção adoptado, que se teria imposto à percepção destas docentes.

3. 3. - Amostra 3

Os dados de opinião que irão ser apresentados referem-se exclusivamente às entrevistas realizadas no final das intervenções junto de professores e alunos das duas turmas do oitavo ano, que serviram, ambas, em momentos diferentes de grupo experimental e de controle. Dizem respeito às mesmas classes de actores referenciados a propósito da amostra 2.

Turma 1

Questionados sobre a evolução do seu comportamento na disciplina de *Língua Portuguesa*, três dos cinco alunos sob observação foram de opinião que o seu comportamento se tinha mantido sem alterações e os restantes dois afirmaram que tinham notado uma evolução positiva.

No caso dos alunos que consideraram não terem existido alterações no seu comportamento, dois justificaram a sua opinião argumentando que não se percepcionavam como alunos indisciplinados:

- (...) *Acha que eu sou mal comportado? Eu não acho;*
- (...) *Não me porto mal com esta professora nem com as outras;*

O outro, evitando avaliar o seu comportamento, usou até de alguma ironia (que o excerto seguinte não transmite suficientemente porque o tom de voz está ausente) para justificar a sua opinião:

"(...) O meu comportamento foi igual, como é sempre, não percebo porque é que tinha de ser diferente"

Quanto aos dois alunos que consideraram ter havido uma evolução positiva, as razões apontadas foram as seguintes:

- *"(...) Foi das aulas serem diferentes (...). Das regras que fizemos c'a professora, da gente escrever os nomes e depois não querermos castigos, da maneira da professora falar c' a gente";*

- *"Talvez por causa de termos feito regras, d' haver castigos quando errámos as regras (...) Pode ter sido também dos debates que fizemos sobre os valores e a gente ver que não deve fazer gurrelus e' os colegas e chuteur a professora",*

Em comum, estes dois alunos apontaram duas estratégias que foram postas em prática pela sua professora da disciplina de *Língua Portuguesa*: regras elaboradas através da sua participação e consequências lógicas, que entenderam como castigos. Tendo em conta estas duas estratégias percepcionadas pelos alunos como podendo ter estado na origem da presumível evolução do seu comportamento, pode-se afirmar que as razões invocadas baloiçaram entre motivos de carácter heterónomo²⁴⁶ e motivos de carácter autónomo²⁴⁷. De salientar, no entanto, que o segundo aluno mostra um pendor mais acentuado na invocação de razões de carácter autónomo, dado que fez também referência aos debates sobre valores, que é um tipo de estratégia que faz apelo à dialogicidade, a relações de reciprocidade e aponta para formas de regulação do comportamento tendencialmente internalizadoras. De salientar, ainda, que o primeiro aluno invoca os registos e a *"maneira da professora falar"*. Este último aspecto, contextualizado no conjunto das estratégias utilizadas em sala de aula, deixa entender que o aluno foi sensível ao emprego frequente, por parte da professora, de "mensagens-eu" e de "mensagens-impacto".

Ou seja, estes dois alunos captaram claramente a existência de diferenças²⁴⁸ na ecologia das aulas na disciplina de *Língua Portuguesa* (tal como aconteceu, de resto, com todos os alunos até agora referenciados das três amostras que admitiram uma evolução positiva no seu comportamento), sendo que o primeiro até o exprimiu abertamente: *"Foi das aulas serem diferentes"*. Contrariamente, nenhum dos alunos até agora mencionados, que não admitiu essa evolução, fez referência a diferenças nas estratégias utilizadas pelas respectivas professoras de *Língua Portuguesa*.

No que diz respeito à opinião da professora da disciplina de *Língua Portuguesa*, ela referiu que tinha notado *"(...) uma melhoria no comportamento de todos os alunos e não só nesses*

²⁴⁶ Representados pelos castigos referidos pelos alunos que são sanções expiatória baseadas em relações de coerção.

²⁴⁷ Como são as regras elaboradas em cooperação, referidas pelos alunos, que reenviam para a assunção de responsabilidades e para relações de reciprocidade.

²⁴⁸ Conjuntamente, as opiniões expendidas pelos dois alunos sobre as razões que motivaram a evolução do seu comportamento cobrem quase todo o leque de inovações produzidas na sala de aula da disciplina de *Língua Portuguesa*.

[nos que estavam sob observação]" e que essa melhoria se repercutiu "(...) em todas as dimensões e não numa ou outra em particular".

Relativamente aos contributos dados pelas diferentes estratégias por si utilizadas a essa evolução, a professora não salientou nenhuma em especial, como se pode observar no excerto seguinte, preferindo sublinhar o contributo conjunto de todas elas para fomentar a consciencialização, por parte dos alunos, do seu próprio comportamento, consciencialização essa, a que atribuiu uma função importante do ponto de vista da consecução da auto-disciplina discente:

" (...) Foram todas: as regras que elaborámos em conjunto, os registos e as consequências lógicas. Estas tive alguma dificuldade em pô-las em prática. (...) As mensagens-eu e mensagens-impacto, os debates sobre valores e a reflexão sobre comportamentos alternativos também. (...) Todas elas contribuíram para os alunos tomarem consciência do que pode e não pode ser feito, mas também do que deve e não deve ser feito e, assim, terem um comportamento mais conforme com o que deve ser a sua atitude na aula"

Inquiridas as professoras de *Matemática* e de *História*, foram unânimes em considerar ter havido uma evolução positiva no comportamento dos alunos nas suas aulas. De sublinhar que, conforme ficou patente anteriormente, só na disciplina de Matemática é que se verificou, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, uma redução (embora não significativa) no comportamento de indisciplina no global, tendo-se registado, inclusivé, na disciplina de História, para a mesma dimensão, um ligeiro incremento. Questionadas sobre as dimensões onde essa presumível evolução se teria projectado, as respostas, foram semelhantes às das professoras do 6.º ano:

"Foi mais nessa aqui [apontando para a lista]: Relação Aluno-Aluno. Estiveram, de facto, menos chatos uns com os outros. No Trabalho foi igual, nos Movimentos também. Melhor também aqui na relação comigo, menos chatos. Nesta aqui –Convenções Sociais- também melhor" (Prof. de Matemática);

"Menos agressivos com os colegas e até comigo. Não é que ameaçassem, mas às vezes tinham, assim, aquelas palavras nada delicadas, não obedeciam ao que lhes solicitava. Nisso ficaram melhores. Nos Barulhos e no resto não houve, assim, melhoras. Nas Convenções Sociais, talvez um pouco melhor, parece que a professora de Português tinha regras para isto" (Prof. de História).

Convém salientar, que, como já foi referido em nota de rodapé anterior, estes dados foram colhidos aquando de uma entrevista colectiva em que estiveram presentes, além destas duas professoras, as professoras do 6º ano que leccionavam disciplinas idênticas, não sendo menosprezável a possibilidade de ter existido propagação de respostas por “transmissão contagional”, até porque a primeira professora (da disciplina de *Matemática* do 6º ano) a emitir a sua opinião é bastante considerada pelas suas pares e é natural, por isso, que possa ter influenciado as respostas das colegas. Deve, no entanto, referir-se, para uma completa compreensão do que pode ter estado na base das respostas emitidas, que, conforme se evidenciou anteriormente, nestas duas disciplinas os comportamentos que mostraram, entre as fases de pré-teste e de pós-teste, uma tendência mais acentuada no sentido de uma redução e/ou do seu não agravamento foram os integrados nas categorias *Relação Aluno-Aluno*, *Relação Professor-Aluno*, e *Convenções Sociais*, não podendo, por isso, descartar-se a hipótese de ter sido a percepção desta realidade comportamental a originar as respostas dadas por estas duas professoras.

Turma 2

Inquiridos sobre a evolução do seu comportamento na disciplina de *Língua Portuguesa*, dos cinco alunos, sob observação, que faziam parte desta turma, só um admitiu que o seu comportamento tinha melhorado. Os outros quatro entenderam que tinha ficado na mesma. Conforme se constata pelos excertos que a seguir irão ser apresentados, a justificação destes 4 alunos para a sua posição variou entre não se considerarem mal comportados (três alunos) e alguma estranheza pela pergunta (no caso de um único aluno), dado que não via motivos, quer no plano pessoal quer no da leccionação da disciplina, para que tivesse havido mudanças:

- (...) *Porque não costumo portar-me mal;*
- (...) *O meu comportamento não é mau comportamento. Tem dias, mas não acho que seja mau;*
- *Nem melhor nem pior (...) Não sei porque é que me pergunta. Porque é que havia de ser diferente? (...) Sou igual ao que era dantes, a professora é a mesma, não se mudou de professora durante o ano. Não percebo.*
- (...) *Não sou mal comportado.*

Quanto ao aluno que considerou ter havido uma evolução no seu comportamento, as razões por si apontadas, conforme se depreende do excerto seguinte, combinam, para utilizar a terminologia que temos vindo a adoptar, motivos de carácter heterónomo (os castigos) com motivos de carácter autónomo (os debates sobre valores), apontando, estes últimos, para formas de regulação do comportamento tendencialmente internalizadoras:

- *"Foi da professora ter feito coisas que eu nunca vi (...) Por exemplo, pôr a gente a ver o comportamento dos colegas e apontar e depois dar castigos, que ela chama consequências. Até fez uma explicação a dizer c' as consequências não eram castigos (...), mas são castigos (...). Também os debates dos valores que faziam pensar c' a gente deve ser como deve ser".*

Relativamente à professora da disciplina de *Língua Portuguesa*, considerou, tal como já o havia feito no final do quadrimestre anterior em relação aos alunos da outra turma que tinha havido *"(...) uma evolução bastante positiva no comportamento de todos os alunos"* e que essa evolução se manifestou *"(...) em todas as categorias e não somente nalgumas"*.

No tocante aos contributos dados pelas diferentes estratégias por si utilizadas a essa evolução, a professora, à semelhança do que fizera em relação aos alunos da outra turma, preferiu salientar, como se pode observar no excerto seguinte, o contributo de todas elas na promoção de um comportamento mais adequado, sendo que, mais uma vez, as suas palavras, sublinharam o papel mediador da consciencialização do comportamento na regulação desse mesmo comportamento:

" (...) Foi o conjunto. Não vejo que se possa seccionar ou destacar os contributos. (...) Todas elas ajudaram os alunos a disciplinarem-se mais, a interiorizarem a consciência do seu comportamento, dos outros, dos limites que há que ter numa aula, para se poderem comportar melhor"

Também as professoras das disciplinas de *Matemática* e de *História*, consideraram que tinha havido uma evolução positiva no comportamento dos alunos, apesar dos dados quantitativos recolhidos em sala de aula não terem evidenciado (conforme ficou patente na análise que fizemos aos dados de natureza quantitativa) uma redução significativa no comportamento de indisciplina no global para o contexto destas duas disciplinas, tendo-se

verificado, mesmo, na disciplina de *História* um ligeiro incremento. Do mesmo modo, quando inquiridas sobre as dimensões onde se teriam projectado as supostas melhorias comportamentais, estas duas professoras apontaram exactamente as mesmas que tinham enunciado em relação à outra turma:

"(...) Não foi uma grande, grande melhoria, mas foi melhor como já disse. Nas relações entre eles foi melhor, estiveram mais calmos. Comigo, também, menos chatos. Nas Distracções foi igual. Talvez também aqui nas Convenções Sociais tivesse sido melhor. Notei, portanto, mais nestas que indiquei" (Prof. de Matemática);

" (...) Estiveram mais tranquilos, menos impertinentes comigo e com os colegas, deixaram-se mais de se provocarem. Estiveram melhores na aula, até na postura, na maneira de estarem sentados. Portanto, melhores, principalmente, nos comportamentos relacionados com a Relação Aluno-Aluno e Relação Professor-Aluno (...) Sim, pelo que eu disse, também as Convenções Sociais" (Prof. de História).

Correndo o risco de tornar este texto bastante monótono, devido à repetição dos mesmos argumentos, na base da convergência das opiniões destas professoras é nossa convicção que estarão as mesmas razões já apontadas anteriormente em relação à outra turma. Ou seja, o "contágio de opiniões" e, também, no caso específico das dimensões (*Relação Aluno-Aluno, Relação Professor-Aluno, e Convenções Sociais*) onde se teriam plasmado as presumíveis melhorias comportamentais, a existência de indícios apreensíveis pelas professoras, já que foram as categorias em que os comportamentos nelas subsumidos, como se evidenciou anteriormente, apresentaram nas duas disciplinas na fase de pós-teste resultados mais positivos.

Esta constância na convergência de opiniões (aparentemente invulgar) entre estas duas professoras, que é extensiva às outras duas professoras que leccionavam o mesmo tipo de disciplinas no 6º ano, levou-nos a dar continuidade à reflexão que temos vindo a efectuar. Daí que ousemos juntar mais algumas pistas explicativas para além das já apresentadas.

Assim, pensamos que é possível que as quatro entrevistadas, sabendo que tinha sido levada a efeito uma experimentação na disciplina de *Língua Portuguesa*, tivessem respondido em função daquilo que esperavam que o investigador desejava ouvir, i.e., que tinha havido uma evolução positiva no comportamento dos alunos, mesmo quando os dados quantitativos

(que elas desconheciam) não o comprovavam. Por outro lado, é possível, que esta opinião decorra também do facto de todas estas professoras terem percepcionado que o comportamento dos alunos nas três categorias acima referidas (*Relação Aluno-Aluno*, *Relação Professor-Aluno*, e *Convenções Sociais*) apresentava uma tendência mais positiva do que a de outros comportamentos incluídos na maior parte das restantes categorias e, por um fenómeno do tipo do *efeito de halo*²⁴⁹, terem generalizado para o comportamento de indisciplina, globalmente considerado, essa tendência positiva. A reforçar esta hipótese está o facto destas três dimensões comportamentais serem das que mais afectam a relação pedagógica, pelo que, a percepção de uma melhoria nestas dimensões influenciaria fortemente o julgamento sobre o conjunto dos comportamentos de indisciplina.

Resumindo, tal como ocorreu com os alunos do sexto ano, também o conjunto de alunos das duas turmas do oitavo ano sob observação teve uma opinião menos favorável do que a da sua professora (de *Língua Portuguesa*) que aplicou o programa de intervenção, relativamente à evolução do seu próprio comportamento²⁵⁰. Quanto às razões subjacentes à suposta mudança comportamental, os alunos que admitiram a existência de uma mudança positiva no seu comportamento, apontaram para razões que oscilavam entre motivos de carácter heterónimo e motivos de carácter autónomo. Por seu turno, a professora de *Língua Portuguesa* não discriminou positivamente nenhuma das estratégias por si empregues do ponto de vista dos seus contributos para a redução da indisciplina, mas sublinhou o papel, numa e noutra turma, da tomada de consciência do comportamento como factor de regulação desse mesmo comportamento.

As professoras da disciplina de *Matemática* e de *História* (apesar dos dados de natureza quantitativa não o revelarem especialmente e, até no caso da disciplina de *História*, o desmentirem) convergiram nas suas opiniões quer quanto à evolução positiva do comportamento dos alunos quer quanto às dimensões onde esta evolução se teria projectado.

²⁴⁹ O efeito de halo é um fenómeno de há muito descrito em Psicologia e que significa que as pessoas que são vistas de forma positiva numa determinada característica, tendem também a ser vistas como possuindo outras características positivas.

²⁵⁰ Esta diferença de opiniões faz sentido se se pensar que os alunos, embora tendo provavelmente percepcionado mudanças na actuação da sua professora (o que, de resto, se percebe nas palavras daqueles que admitiram a existência de mudanças no seu comportamento), não partilhariam do mesmo entusiasmo e das mesmas expectativas que a docente sentiu face ao impacto do programa de intervenção (até porque não estavam a par da sua existência) nos comportamentos de indisciplina.

Síntese dos resultados de natureza qualitativa respeitantes às amostras 2 e 3

Fazendo um balanço ao que de mais saliente emergiu na análise às opiniões de alunos e de professoras importa sublinhar:

- Por razões, possivelmente ligadas às expectativas criadas pela sua participação na experiência, as professoras da disciplina de *Língua Portuguesa* das turmas dos sexto e oitavo anos emitiram uma opinião sobre a evolução do comportamento dos diferentes subconjuntos de alunos considerados indisciplinados, que se revelou mais favorável do que a destes protagonistas da relação pedagógica;
- Os alunos do sexto ano, das duas turmas, que consideraram ter havido uma evolução no seu comportamento convergiram com a sua professora da disciplina de *Língua Portuguesa* na imputação dessa evolução a motivos extrínsecos e heterónomos;
- Os alunos do oitavo ano, das duas turmas, que consideraram ter havido uma evolução no seu comportamento atribuíram essa evolução a uma combinação de motivos heterónomos com motivos autónomos;
- A professora de *Língua Portuguesa* do oitavo, das duas turmas, acentuou o contributo conjunto de todas as inovações produzidas na sua acção disciplinar para fomentar a consciencialização, por parte dos alunos, do seu próprio comportamento, consciencialização essa, a que atribuiu uma função importante do ponto de vista da consecução da auto-disciplina. O que aponta claramente para a ideia de que a professora imputa a evolução do comportamento dos alunos a motivos autónomos e internalizados;
- Nas turmas do sexto e do oitavo anos, as professoras das duas disciplinas onde foram realizadas observações com vista à avaliação da possível transferência transsituacional dos efeitos da intervenção, foram de opinião que se tinha verificado uma evolução no comportamento dos alunos, opinião essa que nem sempre foi confirmada pelos dados de natureza quantitativa;

- Nestas duas disciplinas todas as professoras apontaram as mesmas categorias (*Relação Aluno-Aluno, Relação Professor-Aluno, e Convenções Sociais*) onde se teriam projectado as supostas melhorias no comportamento dos alunos;
- Na explicação da convergência de opiniões das professoras destas duas disciplinas quanto às categorias onde se teriam repercutido as presumíveis melhorias comportamentais dos alunos, sustentámos a ideia da existência de uma realidade comportamental comum resultante das características específicas do programa de intervenção (já que foram as categorias em que os comportamentos nelas subsumidos, apresentaram nas duas disciplinas e nas quatro turmas, na fase de pós-teste, resultados mais positivos) que se teria imposto à percepção das referidas professoras;
- Na explicação da convergência de opiniões das professoras destas duas disciplinas quanto à evolução positiva do comportamento dos alunos, sustentámos três hipóteses: possibilidade de “contágio de opiniões”, porque as entrevistas foram realizadas colectivamente; resposta cortês a expectativas pressentidas no investigador; fenómeno do tipo do “efeito de halo”, pelo qual a percepção de uma tendência positiva nos comportamentos subsumidos nas três categorias acima referidas (*Relação Aluno-Aluno, Relação Professor-Aluno, e Convenções Sociais*) pode ter levado a uma generalização dessa tendência para o comportamento de indisciplina, globalmente considerado, hipótese esta reforçada pelo facto destas três dimensões comportamentais serem das que mais afectam a relação pedagógica, pelo que, a percepção de uma melhoria nestas dimensões influenciaria fortemente o julgamento sobre o conjunto dos comportamentos de indisciplina.

Síntese da experiência nas amostras 2 e 3

Os elementos de opinião de alunos, de professoras participantes e não participantes na intervenção complementam os resultados da componente quantitativo-experimentalista da investigação. Desenvolvendo um exercício de articulação e de relação deste conjunto heterogéneo de dados respeitantes às amostras em epígrafe emergem as seguintes conclusões:

- Relativamente à disciplina de *Língua Portuguesa*, os elementos de opinião das professoras titulares desta disciplina corroboram os dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula, evidenciando que a intervenção teve efeitos na melhoria do comportamento dos alunos submetidos à condição experimental;
- Esta conclusão não é aparentemente apoiada pelos elementos de opinião dos próprios alunos, uma vez que só 38% (essa percentagem baixa para 30% nos alunos do oitavo ano) expressaram a ideia de que o seu comportamento sofreu uma evolução positiva. No entanto, dado que nenhum deles referiu que a evolução tivesse sido negativa, e, na maior parte dos casos, justificaram a sua opinião pelo facto de não se considerarem indisciplinados, pode-se afirmar que os dados de opinião dos alunos não são susceptíveis de pôr em causa esta conclusão ;
- Para a mesma disciplina, os dados de opinião (discente e docente) relativos às razões subjacentes à presumível evolução do comportamento dos alunos submetidos à condição experimental, quando cruzados com os de natureza quantitativa obtidos através de observação em sala de aula (em especial os dos alunos das turmas denominadas de *I* dos sexto e oitavo anos, no que se refere à comparação da sua resistência à reversão da linha de base), reforçam as primeiras convicções formuladas no contexto da análise destes últimos dados, quais sejam, a de que a idade pode ter sido uma variável discriminativa face à interiorização das regulações associadas ao comportamento disciplinado;
- No que diz respeito à eventual transferência transsituacional dos efeitos da intervenção, os dados referentes às opiniões das professoras não participantes na acção de formação de duas disciplinas (as únicas consideradas) das quatro turmas incluídas na condição experimental são claramente mais favoráveis ao apoio desta hipótese do que as conclusões retiradas a partir dos dados de natureza observacional, os quais, mostraram, apenas para a disciplina de *Matemática*, de uma única turma do oitavo ano, a possibilidade de ter havido transferência dos efeitos da intervenção.

SUB-CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DOS EFEITOS NAS PROFESSORAS

Introdução

Como já anteriormente foi referido, este projecto consistiu num programa de supervisão que foi concebido para pôr em prática estratégias que visavam promover nas professoras participantes na acção de formação uma maior auto-regulação por parte dos alunos, perseguindo-se, portanto, parafraseando Esteves (1986: 271), “objectivos de investigação, inovação e formação de competências”. Os princípios básicos que informaram o seu desenvolvimento, propunham-se, de algum modo, ultrapassar alguns dos problemas associados a uma formação contínua realizada em moldes tradicionais, ou seja, pretendia-se uma formação continuada no tempo; apoiada no diálogo interactivo com um parceiro ou um amigo crítico que tenha observado a aula; desafiadora das assunções tácitas; sustentada em informação teórico-técnica mas enraizada na prática e buscando soluções para os problemas práticos, sem perspectivar, no entanto, a relação teoria-prática em termos da supremacia de um dos termos do binómio, mas antes na base de uma interacção dialéctica entre eles, de modo a que a teoria possa iluminar a prática e os dados da prática permitam reequacionar os postulados teóricos.

Tendo em conta estas referências, a análise do impacto da intervenção engloba um conjunto diversificado de dimensões ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional das professoras participantes na acção de formação, as quais se estruturam, fundamentalmente, em torno de dois eixos: o eixo das eventuais mudanças em domínios associados às práticas pedagógicas e o eixo das eventuais mudanças ao nível do posicionamento das professoras face ao processo de formação contínua.

Para fazer o levantamento das diferentes dimensões, foi utilizada uma metodologia qualitativa de análise ao conteúdo da informação referente aos registos narrativos do investigador e ao protocolo das entrevistas finais realizadas às cinco formandas para avaliação da acção de formação.

No contexto da análise desta informação identificaram-se as seguintes dimensões:

- **Práticas na sala de aula;**
- **Atitudes face à formação;**
- **Saber declarativo referente ao programa de intervenção adoptado;**
- **Autonomia na formação**

- Capacidade de reflexão sobre a sua prática e de auto-conhecimento de si em situação profissional;
- Conhecimento obtido;
- Atitude face às questões da disciplina e indisciplina na sala de aula;
- Contributos para a prática profissional;
- Motivação para dar continuidade às inovações introduzidas com a acção de formação;

Apresentam-se no quadro abaixo as formas de registo a partir das quais foi feito o levantamento de cada uma das dimensões

Quadro nº 215 Formas de registo e dimensões de análise dos efeitos da formação

Dimensões	Registos narrativos do formador	Entrevista final
Práticas na sala de aula;	X	
Atitudes face à formação;	X	
Saber declarativo referente ao programa de intervenção adoptado;	X	
Autonomia na formação	X	
Capacidade de reflexão sobre a sua prática e de auto-conhecimento de si em situação profissional	X	
Conhecimento obtido	X	
Atitude face às questões da disciplina e indisciplina na sala de aula		X
Contributos para a prática profissional		X
Motivação para dar continuidade às inovações introduzidas com a acção de formação		X

Uma vez que a utilização destas formas de registo de dados seguiu uma ordem cronológica (os registos narrativos do investigador foram realizados ao longo do processo formativo e o protocolo das entrevistas no seu terminus), os resultados desta análise serão apresentados seguindo essa ordem. Começaremos pelos que dizem respeito aos registos narrativos do investigador e, por último, aos respeitantes à entrevista.

Relativamente aos dados provenientes dos registos narrativos do investigador, começaremos pelos que se referem à dimensão *práticas na sala de aula*, uma vez que se trata de um domínio fulcral nesta investigação que tinha como um dos seus principais propósitos

promover o desenvolvimento de competências nas professoras, tendo em vista o desenvolvimento de uma maior auto-regulação comportamental dos alunos. Se esta era uma dimensão que se impunha aprioristicamente, as outras, indicadas no quadro foram identificadas, na maior parte dos casos, “a posteriori” através da análise indutiva da informação recolhida.

1 - Dados relativos aos registos narrativos do investigador

1. 1. - Práticas

Os resultados que irão ser apresentados são de natureza descritiva e resultam de uma síntese aos principais elementos colhidos nos protocolos das observações de carácter naturalista e ocasional e nas notas do investigador.

Os dados colhidos ao longo de um ano lectivo formaram um vasto volume de informação. Embora alguma análise tenha ocorrido durante a fase de recolha de dados para guiar os processos de pesquisa e de formação, a análise final requereu a revisão de todos os dados obtidos. Essa revisão permitiu, por um lado, elaborar um quadro descritivo para cada caso da sua evolução ao nível das competências e dos objectivos definidos para essas competências e, por outro, um quadro global dessa evolução para o conjunto das professoras em formação, pela identificação de tendências gerais no seu processo de aprendizagem.

Esses dois quadros descritivos serão apresentados no dois pontos que se seguem.

1. 1. 1. - Resultados decorrentes da leitura individual

Os resultados que a seguir se apresentam são de dois tipos: os respeitantes a práticas e a competências directamente relacionadas com a actuação disciplinar (registos do comportamento, administração de consequências lógicas, emissão de mensagens-eu e de mensagens-impacto, sobreposição e testemunhação) e os respeitantes a competências de condução de debates exigidos pelas estratégias de construção conceptual de valores e de resolução de problemas a partir de textos.

Profª A

Registos

Em conformidade com as finalidades do programa de formação, pretendia-se que fossem criadas condições, em termos relacionais e de gestão da aula, susceptíveis de levar a que os registos referentes às infracções às regras fossem feitos pelos alunos com a confirmação da professora no final da aula. Este objectivo foi atingido²⁵¹ sete semanas após a introdução da prática de registos dos comportamentos. Antes da consecução deste objectivo os registos eram efectuados pelos alunos com a ajuda da professora.

Administração de consequências lógicas

Esta professora nos dias que antecederam a primeira abordagem à elaboração de consequências lógicas mostrou algum receio de não conseguir levar os alunos a terem uma participação activa. Estes receios não tiveram tradução na prática, pois os alunos aderiram com entusiasmo à tarefa de criar consequências lógicas para a infracção às regras previamente elaboradas. As dificuldades surgiram com a sua administração, pois o objectivo que se pretendia atingir (administração pelos alunos, com o controle da professora, a partir dos resultados dos registos), só viria a ser atingido 11 semanas após a primeira vez em que foram accionadas consequências lógicas para a infracção das regras. Até este momento passou-se por uma fase de 3 semanas em que a administração das consequências lógicas esteve inteiramente a cargo da professora, por uma fase de 4 semanas em que a administração foi feita pela professora em diálogo com os alunos, e por uma fase mista em que a prática da administração das consequências lógicas não esteve sempre em consonância com o objectivo pretendido, dado ter havido regressões. Refira-se, ainda, que, coincidindo com o início da segunda fase de administração das consequências lógicas, se verificou uma menor vigilância da professora em relação aos registos efectuados pelos alunos, que fez aumentar as infracções às regras. Corrigida rapidamente esta situação, as infracções reduziram-se novamente, o que vem mais uma vez atestar que, independentemente da abordagem seguida em matéria de actuação disciplinar, a consistência na acção é um valor que não pode nunca ser descartado.

Mensagens-eu

Os dois objectivos colocados para o uso deste tipo de mensagens reenviavam, um para uma emissão devidamente contextualizada (usa mensagens-eu nas situações que o exigem), outro para a forma da sua formulação (é emitida de forma natural, convincente, expressiva mas sem teatralização na componente de revelação pessoal de sentimentos). A consecução do primeiro objectivo deu-se

²⁵¹ Quando dizemos atingido, queremos significar o momento em que deixou de haver retorno à(s) prática(s) anterior(es), de acordo com os critérios apresentados no ponto 3 do 3º capítulo desta parte (IV) do trabalho.

cinco semanas após ter-se dado início a sua emissão. Até lá, na sua actuação perante contextos em que tinha que aplicar mensagens-eu, foram verificadas, nalguns momentos, as seguintes situações: não emitiu qualquer mensagem, usou mensagens amputadas da componente de revelação pessoal de sentimentos (autênticas mensagens-impacto), empregou mensagens-segunda pessoa. O uso mais frequente deste último tipo de mensagens, que veio na sequência de um ligeiro acentuar de comportamentos de indisciplina, levou a que se introduzisse, a pedido desta professora no programa de supervisão, as estratégias preconizadas pela corrente da “classroom management” *sobreposição e testemunha*ção. A consecução do segundo objectivo só se deu oito semanas após a introdução deste tipo de mensagens, tendo passado por um largo período em que mostrou algum nervosismo no tom de voz, de modo que a mensagem surgia pouco convincente.

Mensagens- impacto

O objectivo que se pretendia atingir era: usa mensagens-impacto nas situações que o exigem. Introduzidas as mensagens-impacto para comportamentos não recobertos por nenhuma das estratégias anteriormente mencionadas, verificou-se um período em que a rotina da utilização das mensagens-eu fez com que estas fossem usadas em vez daquelas. Só quatro semanas após a sua introdução é que se considerou atingido o objectivo proposto.

Sobreposição e testemunhação

Depois de se ter decidido desenvolver estas duas competências e de se ter dado início à sua prática deliberada nas aulas ocorreram sete observações com as correspondentes sessões de análise e reflexão, findas as quais estes aspectos deixaram de ser uma preocupação por se ter entendido ter havido uma evolução positiva.

Competências de condução de debates

Parafrasear

O objectivo final, no âmbito desta competência era: faz a verificação da percepção das ideias ou dos sentimentos dos alunos. O objectivo que o antecedia era: revela que compreende as ideias e sentimentos do emissor, evidenciando uma atitude tentativa. Este primeiro objectivo foi, de acordo, com a avaliação feita, alcançado ao fim de 4 semanas após se ter iniciado o desenvolvimento desta competência na aula e, o segundo, na quinta semana. Antes da professora ter atingido o primeiro objectivo registaram-se, com uma frequência ligeira, os seguintes comportamentos: procurou fazer paráfrases emitindo enunciados em que revelava que compreendia as ideias e os sentimentos do emissor, mas fê-lo através de mensagens de cunho avaliativo, que podem ser interpretada como uma acusação crítica, ex: “Não deves pensar que a violência pode, às vezes ser uma coisa boa”....; emitiu

enunciados através dos quais revelou que compreendia as ideias e os sentimentos do emissor, sem evidenciar uma atitude tentativa.

Fazer sínteses

Os dois objectivos que se pretendia que fossem atingidos no âmbito desta competência foram por ordem ascendente de importância: (1) Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial; (2) Faz sínteses (num contexto adequado, centrando-se no essencial) depois de os alunos resumirem, a pedido da professora, os pontos-chave da discussão.

Destes, só o primeiro foi verdadeiramente atingido, ao fim de seis semanas da competência ter começado a ser desenvolvida, tendo-se optado por abandonar a consecução do segundo devido ao dispêndio de tempo a que obrigava e à perturbação daí decorrente em termos da leccionação do programa da disciplina. Antes de ser atingido o primeiro objectivo, detectaram-se, com uma frequência que se foi esbatendo ao longo do tempo, as seguintes situações: fez sínteses num contexto desadequado não se centrando no essencial; fez sínteses num contexto adequado não se centrando no essencial.

Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso

Os dois objectivos a atingir no desenvolvimento desta competência eram por ordem ascendente de importância: (1) Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, assegurando-se de que a clarificação foi feita; (2) Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, assegurando-se de que a clarificação e elaboração foi feita e verifica se os outros alunos os compreenderam (ex: pedindo para rephrasearem o que foi dito pelo(s) emissor(es)). A formanda cumpriu os dois primeiros objectivos, simultaneamente, na quinta semana após esta competência ter começado a ser desenvolvida na aula. Antes da consecução do primeiro objectivo verificaram-se algumas situações em que a formanda não pediu aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas; e ainda algumas em que o fez mas não se assegurou se a clarificação ou a elaboração tinha sido efectuada (isto é, perante dificuldades dos alunos não deu pistas, não pediu exemplos e contra-exemplos)

Manter o debate centrado no tema

Os dois objectivos ligados ao desenvolvimento desta competência eram por ordem ascendente de importância: (1) Pede aos alunos de forma clara e assertiva para voltarem ao tema; (2) Usa os comentários, respostas e perguntas dos alunos, reconciliando-os com o tema. Em relação ao primeiro, ao fim de três semanas após ter tido início a tentativa de desenvolvimento desta competência na aula, já estava cumprido. Quanto ao segundo objectivo foi atingido ao fim de 6 semanas após ter sido iniciado a estimulação desta competência. Antes de atingir o primeiro objectivo houve algumas

situações em que a formanda interveio tardiamente para recentrar o debate, e outras em que interveio atempadamente, mas cortando de forma abrupta os comentários, respostas ou perguntas dos alunos.

Profª B

Registos

Após a introdução da prática de registos do comportamento, o objectivo foi atingido ao fim de 4 semanas, para a turma do oitavo ano, e ao fim de seis, para a turma do sétimo. Apesar da professora ter previamente chegada a acordo com os alunos para a realização de registos, em ambas as turmas, houve alguma reacção inicial de alguns alunos, numa e noutra turma, numa tentativa de fuga à tarefa. Nas suas duas turmas, tal como na turma da professora A, os registos foram inicialmente feitos pelos alunos com a ajuda da professora.

Administração de consequências lógicas

Tal como a professora A, também esta professora antes da primeira abordagem à elaboração com os alunos de consequências lógicas mostrou algum receio de não conseguir motivá-los para se envolverem activamente nesta tarefa. Os receios revelaram-se também infundados tendo-se assistido, numa e noutra turma, a uma participação empenhada por parte dos alunos na elaboração de consequências lógicas para a infracção às regras previamente definidas. O objectivo que se colocou foi atingido, para a turma do oitavo ano, sete semanas após a primeira vez em que foram accionadas, e nove semanas para a turma do sétimo ano.

Numa e noutra turma passou-se inicialmente pela administração das consequências por parte da professora, que durou, para a turma do oitavo, praticamente as quatro primeiras semanas da sua aplicação, e as cinco primeiras semanas para a turma do sétimo ano. Passou, ainda, por uma fase, posterior, pela sua administração por parte da professora em diálogo com os alunos (entre a quinta e a sexta semana, na turma do oitavo ano, e entre a sexta e a oitava semana na do sétimo). Refira-se que a partir do momento em que o objectivo pretendido foi atingido, se assistiu, numa e noutra turma, a uma redução substancial da infracção às regras.

Mensagens-eu

Relativamente ao primeiro objectivo (usa mensagens-eu nas situações que o exigem) a sua consecução deu-se, para as duas turmas, na quinta semana após ter-se iniciado a sua emissão. Antes de ter atingido o objectivo, em diferentes momentos, detectaram-se na sua actuação perante contextos em que tinha de aplicar mensagens-eu, as características que apontámos em relação à professora A (não emissão de mensagens, emprego de mensagens-segunda pessoa e de mensagens-impacto, em vez de

mensagens-eu). No que concerne ao segundo objectivo (é emitida de forma natural, convincente, expressiva mas sem teatralização na componente de revelação pessoal de sentimentos) a sua consecução deu-se ao fim de sete semanas após ter sido iniciado a sua emissão. Até lá verificou-se uma fase em que aplicava as mensagens-eu de forma tímida, em voz baixa, seguida de uma fase um pouco maquinal, quase inexpressiva.

Mensagens –impacto

Desde que foram introduzidas as mensagens-impacto não demonstrou qualquer problema na sua emissão. De resto, era este tipo de mensagens que preferia utilizar.

Testemunhação e sobreposição

Depois de se ter decidido, com base na reflexão e análise das suas aulas, desenvolver estas duas competências e de se ter posto em marcha algumas medidas com esse intuito, foram realizadas cinco observações acompanhadas dos correspondentes encontros para a análise do processo de ensino, após o que estes aspectos deixaram de fazer parte do programa de intervenção, por se ter considerado que as principais dificuldades anteriormente detectadas já tinham sido superadas.

Competências de condução de debates

Parafrasear

O primeiro objectivo (revela que compreende as ideias e sentimentos do emissor, evidenciando uma atitude tentativa) foi atingido ao fim de duas semanas, após o início do desenvolvimento da competência, e o segundo e último (faz a verificação da percepção das ideias ou dos sentimentos dos alunos), ao fim de quatro semanas. Formalmente este segundo objectivo, ao fim de três semanas já tinha sido atingido, porque os termos da pergunta com que a professora convidava os alunos a elaborarem os seus comentários ou as suas respostas eram os adequados, no entanto, tal como se referiu em relação às mensagens-eu, esta professora revelava alguma falta de expressividade na emissão do enunciado da pergunta. Foi necessário, por isso, alguma intervenção, através de simulação, para que estas dificuldades fossem minimizadas. Daí ter-se dado por atingido este objectivo só ao fim de seis semanas.

Fazer sínteses

O primeiro objectivo (Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial) foi atingido ao fim de três semanas após o início da tentativa de desenvolvimento da competência. O segundo objectivo (Faz sínteses -num contexto adequado, centrando-se no essencial- depois de os

alunos resumirem, a pedido da professora, os pontos-chave da discussão) foi alcançado, para a turma do oitavo ano, na quinta semana após a introdução desta competência e, para a turma do sétimo ano, na oitava semana. O facto deste objectivo ter sido mais tardiamente atingido nesta turma deveu-se à circunstância dos alunos desta turma terem revelado mais dificuldades em fazer resumos das discussões do que os alunos da turma do oitavo ano, o que por seu turno dificultou as sínteses feitas pela professora. Antes de ter sido atingido o primeiro objectivo verificaram-se com uma frequência ligeira as seguintes situações: Faz sínteses num contexto desadequado, não se centrando no essencial; Faz sínteses num contexto adequado, não se centrando no essencial.

Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso

Depois da aula em que se iniciou a tentativa de desenvolvimento da competência, a formanda atingiu ao fim de duas semanas o primeiro objectivo (Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, assegurando-se de que a clarificação foi feita) e, ao fim de quatro, o segundo objectivo (Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, e assegura-se de que a clarificação e elaboração foi feita e verifica se os outros alunos os compreenderam)

Manter o debate centrado no tema

Curiosamente a professora atingiu primeiro o objectivo final (Usa os comentários, respostas e perguntas dos alunos, procurando reconciliá-los com o tema) do que o objectivo imediatamente anterior (Pede aos alunos de forma clara e assertiva para voltarem ao tema). O objectivo final, numa e noutra turma foi atingido ao fim de três semanas depois da aula em que teve início a tentativa de desenvolvimento da competência e, o primeiro objectivo, só ao fim de cinco semanas. Tal facto deveu-se a alguma falta de assertividade da formanda. Refira-se que estes dois objectivos foram introduzidos em simultâneo, não tendo sido seguida uma ordem definida para a sua consecução.

Profª C

Registos

O objectivo foi atingido ao fim de cinco semanas de prática de registos do comportamento dos alunos. Antes da sua consecução os registos foram efectuados pelos alunos com a ajuda da professora. Sublinhe-se, que a prática dos registos, aceite desde o início pelos alunos, com entusiasmo, gerou alguma turbulência a meio do ano lectivo, em virtude da professora, nesse período, não ter seguido com rigor a regra que estabelecia uma ordem (numérica) para a realização dos referidos registos.

Administração das consequências lógicas

O objectivo foi atingido ao fim de cinco semanas de terem sido accionadas as consequências lógicas. ~~Antes da consecução do objectivo a administração das consequências lógicas esteve~~ exclusivamente a cargo da professora, que, no início, denotou algumas dificuldades em gerir o tempo da aula de molde a que nenhuma infracção ficasse impune. Houve duas aulas em que não foram atribuídas consequências lógicas a todos os infractores. Logo que o objectivo foi atingido assistiu-se, tal, como aconteceu nas duas turmas da professora B a uma redução substancial das infracções e com o decorrer do tempo, raramente foram administradas consequências lógicas, por desnecessário.

Mensagens-eu

O primeiro objectivo (usa mensagens-eu nas situações que o exigem) foi atingido na terceira semana após ter-se iniciado a sua emissão. Antes de ter atingido o objectivo, na sua actuação perante contextos em que tinha que aplicar mensagens-eu, foram poucas as situações (três vezes) em que não emitiu mensagens e só numa situação amputou a mensagem da sua componente de revelação pessoal de sentimentos.

Relativamente ao segundo objectivo (é emitida de forma natural, convincente, expressiva mas sem teatralização na componente de revelação pessoal de sentimentos) a sua consecução deu-se ao fim de duas semanas após o começo da sua emissão. Até lá verificaram-se duas situações em que as mensagens foram comunicadas de forma algo agressiva. Quando foi atingido o objectivo a forma como comunicava as mensagens era razoavelmente expressiva e, com o tempo tomou-se bastante expressiva, sem afectação nem teatralização. De resto, a professora desde muito cedo evidenciou uma predilecção especial por esta técnica, que, sublinhe-se, se mostrava perfeitamente adequada à sua maneira de ser calorosa e emotiva.

Mensagens-impacto

A formanda desde que introduziu as mensagens-impacto fê-lo sem quaisquer problemas em termos da sua comunicação. No entanto, dado ser esta a mensagem que menos preferia, por vezes, nos contextos (in)disciplinares em que tinha que a aplicar tendia a substituí-la por mensagens-eu. Onde, o objectivo proposto nunca ter sido verdadeiramente atingido.

Competências de condução de debates

Parafrasear

Duas semanas após a aula em que teve início a tentativa de desenvolvimento da competência foi atingido o primeiro objectivo (revela que compreende as ideias e sentimentos do emissor,

evidenciando uma atitude tentativa). O segundo e último objectivo (faz a verificação da percepção das ideias ou dos sentimentos dos alunos), foi, por seu turno, atingido ao fim de quatro semanas.

Fazer sínteses

Os objectivos previstos para esta competência foram rapidamente atingidos. O primeiro (Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial), ao fim de duas semanas após a aula em que teve início a tentativa de desenvolvimento da competência. O segundo (Faz sínteses -num contexto adequado, centrando-se no essencial- depois de os alunos resumirem, a pedido da professora, os pontos-chave da discussão), por seu turno foi atingido na terceira semana.

Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso

Os dois objectivos previstos foram ambos atingidos na segunda semana após a aula em que teve início a tentativa de desenvolvimento desta competência.

Manter o debate centrado no tema

O primeiro objectivo (Pede aos alunos de forma clara e assertiva para voltarem ao tema) foi atingido logo na primeira semana em que se pretendeu desenvolver esta competência na aula. Quanto ao segundo objectivo (Usa os comentários, respostas e perguntas dos alunos, procurando reconciliá-los com o tema) foi atingido ao fim de três semanas após se ter dado início à tentativa de desenvolvimento desta competência.

Profª D

Com esta professora a intervenção teve lugar em duas turmas ao longo de dois quadrimestres diferenciados. Os dados que iremos apresentar referem-se ao contexto da primeira turma a ser intervencionada.

Registos

O objectivo foi atingido ao fim de 5 semanas. Nesta turma, tal como nas turmas das formandas anteriormente referidas, os registos foram inicialmente feitos pelos alunos com a ajuda da professora.

Administração de consequências lógicas

Tal como as professoras A e B também esta professora antes da primeira abordagem à elaboração com os alunos de consequências lógicas mostrou algum receio de não conseguir motivá-los para se envolverem activamente nesta tarefa. Os seus receios decorriam essencialmente do facto de não se

sentir à vontade para lhes explicar o significado de consequências lógicas. Os seus receios eram fundados porque, na realidade, teve alguma dificuldade (apesar do apoio concedido pelo formador nos encontros para reflexão sobre o processo de ensino); em conduzir as aulas nas quais se procurou fazer, com os alunos, a elaboração das consequências lógicas. As dificuldades continuaram também aquando da administração de consequências lógicas, tendo-se verificado no início alguma falta de consistência (não aplicação de consequências para a infracção das regras). Este facto motivou da minha parte uma supervisão mais estreita e de carácter mais directivo, que conduziu, entre outros aspectos, à proposta da prática de treino assertivo para facilitar o desempenho da professora nesta matéria. O objectivo proposto só foi alcançado na nona semana após a primeira aula em que as consequências lógicas ficaram prontas e foi assinado pelos alunos o contrato que contemplava o seu accionamento caso as regras previamente definidas fossem infringidas. Até este objectivo ser atingido registaram-se, como já foi referido, situações em que as consequências lógicas não foram administradas, situações (na maior parte do tempo) em que foram administradas exclusivamente pela professora e situações em que foram administradas pela professora em diálogo com os alunos.

Mensagens-eu

Relativamente ao primeiro objectivo (usa mensagens-eu nas situações que o exigem) a sua consecução deu-se na quinta semana após ter-se iniciado a sua emissão. Antes de ter atingido o objectivo, em diferentes momentos, detectaram-se na sua actuação perante contextos em que tinha de aplicar mensagens-eu, as características que apontámos em relação às professoras A e B (não emissão de mensagens, emprego de mensagens-segunda pessoa e de mensagens-impacto, em vez de mensagens-eu). No que diz respeito ao segundo objectivo (é emitida de forma natural, convincente, expressiva mas sem teatralização na componente de revelação pessoal de sentimentos) a sua consecução deu-se ao fim de quatro semanas após ter tido início a sua emissão. Até lá verificou-se uma fase em que aplicava as mensagens-eu de forma ora tímida ora agressiva.

Mensagens –impacto

Este tipo de mensagens foi introduzido após o emprego de mensagens-eu, pelo que, dada a rotina entretanto adquirida, no início houve uma certa confusão, sendo a formanda levada a utilizar estas mensagens em vez das mensagens-impacto. O objectivo foi atingido três semanas após a primeira aula destinada a introduzir mensagens-impacto.

Testemunhagem e sobreposição

Depois de se ter decidido, com base na reflexão e análise das suas aulas, desenvolver estas duas competências e de se ter posto em marcha algumas medidas com esse intuito, foram realizadas quatro observações acompanhadas dos correspondentes encontros para a análise do processo de

ensino, após o que estes aspectos deixaram de fazer parte do programa de intervenção, por se ter considerado que as principais dificuldades anteriormente detectadas já tinham sido superadas.

Competências de condução de debates

Parafrasear

O primeiro objectivo (revela que compreende as ideias e sentimentos do emissor, evidenciando uma atitude tentativa) foi atingido ao fim de quatro semanas, após o início do desenvolvimento da competência, e o segundo e último (faz a verificação da percepção das ideias ou dos sentimentos dos alunos), ao fim de cinco semanas. Antes de ter sido atingido o primeiro objectivo registaram-se, com uma frequência ligeira, o seguinte comportamento: emitiu enunciados através dos quais revelou que compreendia as ideias e os sentimentos do emissor, sem evidenciar uma atitude tentativa

Fazer sínteses

O primeiro objectivo (Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial) foi atingido ao fim de quatro semanas após o início da tentativa de desenvolvimento da competência. O segundo objectivo (Faz sínteses -num contexto adequado, centrando-se no essencial- depois de os alunos resumirem, a pedido da professora, os pontos-chave da discussão) foi abandonado por se ter verificado que, dadas as dificuldades manifestadas pelos alunos no resumo das incidências da discussão, se perdia muito tempo, podendo, por isso, vir a comprometer-se a leccionação normal do programa. Antes de ter sido atingido o primeiro objectivo, detectaram-se, com uma frequência ligeira, as seguintes situações: fez sínteses num contexto desadequado não se centrando no essencial; fez sínteses num contexto adequado não se centrando no essencial.

Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso

O primeiro objectivo (Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, assegurando-se de que a clarificação foi feita) foi atingido ao fim de quatro semanas após a primeira aula em que se iniciou a tentativa de desenvolvimento da competência. Tendo em conta também esta primeira aula, o segundo objectivo (Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, e assegura-se de que a clarificação e elaboração foi feita e verifica se os outros alunos os compreenderam) foi atingido ao fim de seis semanas. Antes de ter sido atingido o primeiro objectivo detectaram-se algumas situações em que a formanda não pediu aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas; e ainda algumas em que o fez mas não se assegurou se a clarificação ou a elaboração tinha

sido efectuada (isto é, perante dificuldades dos alunos não deu pistas, não pediu exemplos e contra-exemplos).

Manter o debate centrado no tema

O primeiro objectivo (Pede aos alunos de forma clara e assertiva para voltarem ao tema) foi atingido ao fim duas semanas após a tentativa de desenvolvimento da competência e o segundo (Usa os comentários, respostas e perguntas dos alunos, procurando reconciliá-los com o tema) ao fim de quatro semanas. Antes de atingir o primeiro objectivo houve algumas situações em que a formanda interveio tardiamente para recentrar o debate, e outras em que interveio atempadamente mas rejeitando, cortando abruptamente, apressando os comentários, respostas ou perguntas dos alunos.

Profª E

Com esta professora, tal como com a professora D, a intervenção teve lugar em duas turmas ao longo de dois quadrimestres diferenciados. Os dados que iremos apresentar referem-se também ao contexto da primeira turma a ser intervencionada.

Registos

O objectivo foi atingido ao fim de quatro semanas de prática de registos do comportamento dos alunos. Tal como foi referido em relação a todas as outras formandas, antes da sua consecução os registos foram efectuados pelos alunos com a ajuda da professora.

Administração das consequências lógicas

O objectivo foi atingido ao fim de seis semanas de terem sido accionadas as consequências lógicas. Antes da consecução do objectivo a administração das consequências lógicas esteve exclusivamente a cargo da professora.

Mensagens –eu

O primeiro objectivo (usa mensagens-eu nas situações que o exigem) foi atingido na segunda semana após ter-se iniciado a sua emissão. Antes de ter atingido o objectivo, na sua actuação perante contextos em que tinha que aplicar mensagens-eu, só numa situação não emitiu qualquer mensagem.

Relativamente ao segundo objectivo (é emitida de forma natural, convincente, expressiva mas sem teatralização na componente de revelação pessoal de sentimentos) a sua consecução deu-se também ao fim de duas semanas após o começo da sua emissão. Até lá verificou-se uma situação em que a

mensagem foi comunicada de forma algo teatral. Assim que o objectivo foi atingido a forma como comunicava as mensagens era razoavelmente expressiva sem afectação nem teatralização.

Mensagens –impacto

Desde que introduziu as mensagens-impacto fê-lo sem quaisquer problemas em termos da sua comunicação e da sua adequação aos contextos (in)disciplinares escolhidos.

Competências de condução de debates

Parafrasear

Duas semanas após a aula em que teve início a tentativa de desenvolvimento da competência foi atingido o primeiro objectivo (revela que compreende as ideias e sentimentos do emissor, evidenciando uma atitude tentativa). O segundo e último objectivo (faz a verificação da percepção das ideias ou dos sentimentos dos alunos), foi, por seu turno, atingido ao fim de quatro semanas.

Fazer sínteses

O primeiro objectivo previsto (Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial), foi atingido ao fim de três semanas após a aula em que teve início a tentativa de desenvolvimento da competência. O segundo (Faz sínteses -num contexto adequado, centrando-se no essencial- depois de os alunos resumirem, a seu pedido, os pontos-chave da discussão), por seu turno, foi atingido na quarta semana .

Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso

Os dois objectivos previstos foram ambos atingidos na primeira semana após a aula em que teve início a tentativa de desenvolvimento desta competência.

Manter o debate centrado no tema

A consecução do primeiro objectivo (Pede aos alunos de forma clara e assertiva para voltarem ao tema) ocorreu logo na primeira semana em que se pretendeu desenvolver esta competência na aula. Quanto ao segundo objectivo (Usa os comentários, respostas e perguntas dos alunos, procurando reconciliá-los com o tema) foi atingido ao fim de três semanas após se ter dado início à tentativa de desenvolvimento desta competência.

1.1.2. - Resultados decorrentes da leitura global

1.1.2.1. - Estratégias directamente ligadas à actuação disciplinar

Registos

Todas as professoras conseguiram criar condições nas suas aulas para que o objectivo proposto (**São feitos pelos alunos com a confirmação da professora no final da aula**) fosse atingido. Conforme decorre da leitura dos dados apresentados, o principal requisito para a consecução deste objectivo prendeu-se com o facto de, numa fase prévia, cuja duração variou de turma para turma, ter sido prestada por todas as professoras uma ajuda aos alunos para efectuarem os registos.

Administração de consequências lógicas

Da leitura dos dados apresentados em relação a esta rubrica do programa de intervenção, emerge a ideia de que todas as professoras registaram progressos na criação de condições para que o objectivo proposto (**São administradas pelos alunos, com o controle da professora, a partir dos resultados dos registos**) fosse atingido. Da leitura dos referidos dados emergem ainda alguns aspectos relativos ao percurso²⁵² seguido para a sua consecução que importa salientar:

- a) As professoras C e D, nalgumas ocasiões, revelaram falta de consistência na aplicação das consequências lógicas, ao não as administrarem em resposta a infracções às regras;
- b) Todas as professoras durante um determinado período de tempo, cuja duração variou de formanda para formanda e de turma para turma, administraram, sem a participação dos alunos, consequências lógicas;
- c) As professoras A, B e D, durante alguns períodos antes da consecução do objectivo, administraram consequências lógicas em diálogo com os alunos.

²⁵² À semelhança do que fizemos em relação à administração de consequências lógicas, para cada uma das restantes competências irão ser apresentados, a partir da leitura dos dados anteriormente apresentados, para além dos resultados globais, elementos relativos ao percurso seguido na sua prática até à consecução do(s) objectivo(s) proposto(s).

Mensagens-eu

Actuação das professoras perante contextos que exigem mensagens-eu

Todas as professoras atingiram (embora em momentos diferentes) o objectivo proposto que era: **usa mensagens-eu nos contextos (in)disciplinares previamente estabelecidos**. Quanto ao percurso seguido pelas professoras na tentativa de consecução do referido objectivo salientam-se os seguintes elementos:

- a) Todas as professoras em algum momento anterior à consecução do objectivo revelaram inconsistência na aplicação de mensagens-eu, **não as emitindo nos contextos que tinham sido previamente definidos**;
- b) As professoras A, B e D nalgumas ocasiões, **emitiram mensagens-segunda pessoa em vez de mensagens-eu**;
- c) Com excepção da professora E, todas as professoras, em algum momento antes da consecução do objectivo, **emitiram mensagens-impacto em vez de mensagens-eu**.

Como são formuladas mensagens-eu

O objectivo proposto no tocante à forma de comunicação das mensagens-eu (é emitida de forma natural, convincente, expressiva, mas sem teatralização na componente de revelação pessoal de sentimentos) foi atingido, embora variando, de professora para professora, o tempo da sua consecução. Quanto ao percurso seguido pelas professoras na tentativa de consecução do referido objectivo salientam-se os seguintes elementos:

- a) Com excepção da professora E, todas as professoras, em algum momento anterior à consecução do objectivo, **comunicaram este tipo de mensagens de forma tímida ou agressiva**;
- b) Nalgumas ocasiões, a professora B **comunicou de forma inexpressiva e maquinal mensagens-eu**;

- c) Numa situação, a professora E comunicou a mensagem-eu de forma teatral.

Mensagem-impacto

Com excepção da professora C, todas as professoras atingiram o objectivo proposto (usa mensagens-impacto nos contextos (in)disciplinares previamente estabelecidos).

Com base na leitura dos dados apresentados ressaltam, ainda, alguns aspectos relativos ao percurso seguido por duas professoras na tentativa de consecução do objectivo proposto, que a seguir se apresentam:

- a) As professoras A e D, em algumas ocasiões, usaram mensagens-eu em vez de mensagens-impacto.

Testemunhação e Sobreposição

Relativamente a este par de estratégias de monitorização dos acontecimentos da aula, a informação apresentada revelou uma evolução positiva das três professoras (A, B e D) que intencionalmente procuraram desenvolvê-las.

Competências de condução de debates

Parafrasear

Os dois objectivos que se pretendia que fossem atingidos no âmbito desta competência foram por ordem ascendente de importância: (1) revela que compreende as ideias e sentimentos do emissor, evidenciando uma atitude tentativa; (2) faz a verificação da percepção das ideias ou dos sentimentos dos alunos. Com base nos dados apresentados verificou-se que todas as professoras atingiram os dois objectivos propostos, embora variando, de professora para professora, o tempo da sua consecução. A partir, ainda, da leitura global dos dados apresentados ressaltam, ainda, alguns aspectos relativos ao percurso seguido por duas professoras na tentativa de atingirem o primeiro objectivo:

- a) A professora A, nalgumas situações, procurou fazer paráfrases emitindo enunciados em que revelava que compreendia as ideias e os sentimentos do emissor, mas fê-lo através de mensagens de cunho avaliativo, algumas delas que podem ser interpretadas como uma acusação crítica, ex: “Não deves pensar que a violência pode, às vezes ser uma coisa boa”;
- b) As professoras A e D emitiram, nalgumas ocasiões, enunciados através dos quais revelaram que compreendiam as ideias e os sentimentos do emissor, mas não evidenciaram uma atitude tentativa.

Fazer sínteses

No âmbito desta competência foram definidos dois objectivos que se pretendia que fossem atingidos, seguindo a seguinte ordem: **Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial;** (2) **Faz sínteses (num contexto adequado, centrando-se no essencial) depois de os alunos resumirem, a pedido da professora, os pontos-chave da discussão.**

A partir dos dados apresentados constatou-se que o primeiro objectivo proposto foi atingido por todas as professoras. Por seu turno, o segundo objectivo, não foi cumprido pelas professoras A e D. Quanto ao percurso seguido na tentativa de consecução do primeiro objectivo, salientam-se os seguintes elementos referentes a duas professoras:

- a) As professoras A e B, nalgumas situações, fizeram sínteses num contexto desadequado, não se centrando no essencial;
- b) As professoras A e B, em algumas ocasiões, fizeram sínteses num contexto adequado, não se centrando no essencial.

Pedir aos alunos para clarificarem o seu próprio discurso

Os dois objectivos a atingir no desenvolvimento desta competência eram por ordem ascendente de importância: (1) **Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, assegurando-se de que a clarificação foi feita;** (2) **Pede aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, assegurando-se de que a clarificação e elaboração foi feita e verifica se os outros alunos os compreenderam.** Os dados

apresentados permitem concluir que todas as professoras atingiram estes dois objectivos. A partir, ainda, da leitura da informação apresentada, foi possível detectar alguns aspectos respeitantes ao percurso seguido por duas professoras na tentativa de consecução do primeiro objectivo proposto:

- a) As professoras A e D, nalgumas situações, que o exigiam, não pediram aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas;
- b) As professoras A e D, nalgumas situações, pediram aos alunos para clarificarem ou elaborarem os seus comentários, respostas ou perguntas, mas não se asseguraram se a clarificação ou a elaboração tinham sido efectuadas (isto é, perante dificuldades dos alunos não deram pistas, não pediram exemplos e contra-exemplos).

Manter o debate centrado no tema

Os dois objectivos ligados ao desenvolvimento desta competência eram por ordem ascendente de importância: (1) **Pede aos alunos de forma clara e assertiva para voltarem ao tema;** (2) **Usa os comentários, respostas e perguntas dos alunos, reconciliando-os com o tema.** Conforme decorre da leitura dos dados apresentados, todas as professoras atingiram os objectivos propostos. Quanto ao percurso seguido na tentativa de consecução do primeiro objectivo, salientam-se os seguintes elementos referentes a duas professoras:

- a) As professoras A e D, durante alguns períodos, **intervieram tardiamente para recentrar o debate;**
- b) As professoras A e D, nalgumas situações, **intervieram atempadamente, rejeitando, cortando, apressando os comentários, respostas ou perguntas dos alunos;**

Numa **síntese conclusiva** à leitura caso a caso e à leitura global dos dados recolhidos, uma ideia ressalta, qual seja a de que o programa de supervisão/formação teve efeitos positivos, para todas as professoras, ao nível da generalidade das competências e das práticas que se pretendia desenvolver por seu intermédio. As únicas excepções dizem respeito, no caso da professora C, à aplicação de “mensagens-impacto” e, no caso das professoras A e D, à

consecução do segundo objectivo que operacionalizava o domínio da competência *fazer sínteses*.

Estas excepções não configuram, no entanto, um revés no que concerne aos principais propósitos subjacentes a esta intervenção/formação.

Com efeito, no caso da professora C, o facto dela utilizar com frequência “mensagens-eu” em vez de “mensagens-impacto” não comprometeu os objectivos últimos do programa, antes os reforçou, porque as “mensagens-impacto” surgiram como já foi referido, anteriormente, com funções idênticas às “mensagens-eu”, sendo utilizadas em sua substituição em contextos relacionais e (in)disciplinares onde podia tornar-se constrangedor a emissão de enunciados contemplando uma componente de revelação pessoal de sentimentos.

No caso das professoras A e D, o facto do segundo objectivo (*Faz sínteses -num contexto adequado, centrando-se no essencial-* depois de os alunos resumirem, a pedido da professora, os pontos-chave da discussão) não ter sido atingido, devido à dificuldade de compatibilizar o tempo de espera requerido para os alunos fazerem resumos das discussões com o fluir normal da leccionação do programa da disciplina, também não pôs em causa o essencial dos efeitos pretendidos, dado que estavam contemplados no cumprimento do primeiro objectivo (*Faz sínteses num contexto adequado, centrando-se no essencial*). Perderam-se, é certo, alguns momentos estimulantes do ponto de vista da participação dos alunos na aula e do seu enriquecimento cognitivo.

Para além destes aspectos, a leitura dos dados fez emergir algumas categorias de actuação das professoras na sua caminhada em direcção à aquisição/desenvolvimento das práticas e das competências constantes do programa de formação, que permitem fazer, como se vê no anexo LXIII, a cartografia do processo genético de construção de cada uma dessas práticas e dessas competências. Trata-se de um aspecto, que não iremos desenvolver, porque não cabe no âmbito desta investigação. No entanto, aqui se deixa o registo, que pode ser tido em conta em ulteriores acções visando o desenvolvimento profissional dos professores neste tipo de práticas e de competências

1. 2. - Restantes dimensões

Nos pontos seguintes dá-se continuidade à apresentação dos resultados referentes às outras dimensões cujo levantamento foi feito a partir dos textos narrativos do investigador. Decorrem de notas de campo, a maior parte das quais feitas “a posteriori” sobre um conjunto

de matérias (episódios ligados às sessões presenciais e aos encontros pós-observação, opiniões das professoras, avaliações do próprio investigador em relação a diferentes aspectos associados a cada uma dessas dimensões) consideradas relevantes para algumas das questões que o investigador tinha em mente aquando do seu registo. Nesse sentido, o conteúdo destas notas traduzem algum grau de subjectividade resultante do envolvimento do investigador no processo de formação. Nesse sentido, também, as dimensões que irão ser apresentadas não resultaram totalmente de uma análise indutiva já que algumas das notas que foram sendo realizadas ao longo do processo formativo decorreram de uma orientação pré-definida.

A apresentação que irá ser feita recorre, à semelhança do que ocorreu para a análise do impacto da experiência nos alunos, à mobilização de excertos das notas de campo, através de um estilo narrativo para preservar a natureza intuitiva do discurso do investigador.

1. 2. 1. - Atitudes face à formação

As experiências de formação proporcionadas ao longo deste projecto de intervenção poderão ter contribuído, a avaliar pelos excertos seguintes, para que as participantes tivessem reavaliado e redireccionado as suas atitudes, crenças e opiniões face à formação contínua.

“Neste encontro [para análise e reflexão sobre a aula] é ainda de assinalar o facto da professora A ter referido que a formação por que passou anteriormente não lhe serviu para nada, que era só teoria, mas que agora percebe que afinal a teoria tem utilidade e pode ser aplicada à prática” (10/12/1999);

“A professora B referiu hoje, na sessão presencial, que começa a ver, com esta formação, que as teorias não são tão dispensáveis como ela pensava (ideia esta reforçada com a frequência de outras acções de formação), porque podem ser utilizadas com vantagens na prática, conforme lhe prova esta acção de formação” (18/11/1999).

Estes dois excertos sendo ilustrativos de um elevado criticismo das formandas relativamente quer à formação anteriormente realizada quer às teorias nelas veiculadas, testemunham uma mudança nas suas percepções nesta matéria. De sublinhar, que embora seja notório uma mudança nas suas percepções quanto ao papel da teoria face à prática, esse papel é concebido a um nível meramente instrumental, ou seja como podendo ser aplicada

directamente à prática ou como normas que se transpõem para a prática, e não enquanto quadros de referência para um questionamento construtivo e reflexivo dessa mesma prática. Esta visão das teorias enquanto suporte não só da sua intervenção mas também da sua reflexão sobre essa mesma intervenção está patente nos excertos seguintes referentes a outras professoras:

“A professora C referiu hoje que nas acções por si frequentadas é habitual os formadores insistirem na tecla que não dão receitas porque isso retira aos professores a capacidade de reflectirem sobre a sua prática, e, por isso, colocam mais a ênfase em teorias. Referiu ainda que agora vê que há receitas boas e más, como há teorias boas e más, têm é que ser analisadas criticamente por cada professora e adaptadas por si à especificidade da sua prática. Não há nada pronto aplicar, como tem percebido com a actual acção de formação. Dá agora razão a esses formadores: vê agora que as teorias ajudam a reflectir sobre a prática, mas não quaisquer teorias.”
(22/11/1999);

“A professora E [no decurso da reflexão sobre a aula] referiu que está a mudar de opinião quanto à ligação das teorias com a prática. Entendia, pelas acções de formação realizadas, que pouco ou nenhuma relação havia entre elas, mas que se tem vindo a aperceber de que elas ajudam não só a melhorar a prática como também a melhorar a análise da prática, como tem acontecido nestes encontros para análise e reflexão das suas aulas. Referiu que modificou a sua opinião relativamente à formação que transmite teorias, desde que se faça como aqui um esforço de reflexão. Referiu ainda que as teorias são importantes, sim, mas que têm que ser vistas se servem ou não à luz dos condicionalismos das aulas de cada professor. Tem que se experimentar analisar, reflectir. É o que se tem feito, disse, com esta acção”(13/1/2000).

De realçar, ainda, nestes dois excertos, também alguma resistência face ao saber teórico, traduzida, nos dois casos, na ideia de que as teorias para poderem ser úteis têm que primeiro sofrer um processo de validação pelo seu confronto com a prática, não sendo passíveis de uma aceitação incondicional por parte do professor.

Um registo com alguns elementos novos, embora mantendo a ideia de um questionamento crítico das práticas e o tópico de mudança de opinião face à importância da formação no desenvolvimento profissional docente, está presente no excerto seguinte:

"A professora D disse que hoje a sua opinião face à formação é mais favorável. Acha que ela é útil desde que se possa observar, analisar e reflectir sobre as práticas. Referiu, que não era isso exactamente o que pensava antes. Entendia mesmo as acções de formação como uma "ostopada" o que se envolveu nesta por causa do tema. Referiu que no início da acção sentia um grande nervosismo pela ideia de ter de ser observada quando leccionava, mas que agora se sente à vontade, por causa do clima criado entre nós e percebe que são os resultados das observações a par das novas estratégias que têm provocado uma melhoria na sua acção disciplinar e até no seu ensino" (09/02/2000).

Convém salientar neste excerto, a importância conferida ao papel da observação enquanto instrumento formativo e ainda à percepção de uma evolução positiva verificada na sua forma de reagir quando em situação de auto-exposição perante o investigador.

Em súmula, creio, poder afirmar-se, face ao conteúdo dos excertos apresentados, que é possível ter ocorrido uma mudança na forma de encarar a formação contínua por parte das participantes nesta acção, embora o grau, profundidade e sentido desta mudança (positiva) varie conforme os casos.

1. 2. 2. - Saber declarativo referente ao programa de intervenção adoptado

Estamos convictos, na esteira de autores como Colton et al. (1989) e Freeman (1991), que a aquisição de uma linguagem especializada (utilizada de modo não psistacístico) permite ao professor abordar de modo mais fino e específico os fenómenos da sala de aula, potenciando a sua inteligibilidade. Nesta perspectiva procurámos estar atentos, ao longo do processo formativo, ao uso, por parte das cinco professoras, dos termos ligados às estratégias e aos objectivos integrantes do programa de intervenção.

Os excertos seguintes dão conta da avaliação que fomos fazendo, para cada professora, da forma como utilizava esta linguagem:

"A professora A está a utilizar com cada vez mais frequência a terminologia do modelo de intervenção, como consequências lógicas, evocação das regras, registos, técnica de resolução de problemas, construção conceptual de valores, mensagens-eu, mensagens-impacto, sobreposição, testemunhaçã, auto-regulação" (26/11/1999);

“É notório que a professora A parece ter assimilado com facilidade a terminologia do modelo de intervenção, mas não deixa de ser interessante verificar que cada vez menos utiliza a expressão consequências lógicas, que substitui por consequências. Quererá isto dizer que a professora faz isto por uma questão de economia no processo comunicativo? Ou não quererá isto dizer que a professora entende que as consequências lógicas funcionam mais para os alunos enquanto castigos e, portanto, numa lógica de justiça retributiva expiatória ao invés de uma lógica de justiça por reciprocidade?. Amanhã vou-lhe pôr esta questão.” (2/12/1999);

“Neste momento a professora B utiliza, com a propósito toda a terminologia constante do modelo de formação, denotando uma assimilação dos conceitos que ela recobre” (24/11/1999);

« “É pá já falas em eduquês”. Esta frase foi proferida por uma colega da professora C em tom de gozo. Mais do que a brincadeira, despeito ou mesmo ironia que ela pode encerrar, interessa é sublinhar o facto da linguagem, do discurso pedagógico da professora C estar a passar por um processo de transformação que lhe permite falar com propriedade sobre todas as estratégias que fazem parte do programa de intervenção» (18/11/1999);

“A professora E referiu que desde o princípio, quer nas sessões presenciais quer nos encontros para a análise e reflexão sobre a sua aula, que utiliza com a propósito os termos respeitantes às sucessivas estratégias que têm vindo a ser introduzidas, o que demonstra que compreendeu bem os conceitos que eles comportam, como, de resto se tem verificado pelo uso que faz destas estratégias nas suas aulas. Neste momento já foram introduzidas todas as estratégias constantes do programa de intervenção” (3/2/2000);

“A professora D teve alguma dificuldade, no início em compreender o alcance de algumas técnicas, como as consequências lógicas. De resto, em relação a esta estratégia essa dificuldade ficou bem expressa no facto de a princípio se ter desviado da lógica subjacente ao seu emprego (justiça por reciprocidade) utilizando-a como castigos. Mudou a sua postura e hoje não só não comete desvios desse tipo, como até emprega com uma frequência assinalável as palavras que servem para designar todas as estratégias que fazem parte do programa de intervenção. Até parece que, tendo-se dado conta das suas dificuldades iniciais, quer como que compensar, exorcisar essa fase [que foi curta], com o emprego da terminologia específica do programa de intervenção para se assegurar que está em sintonia com o espírito deste programa” (6/12/1999).

Por estes excertos constata-se que, de um modo geral, numa fase não muito avançada da intervenção já as professoras não denotavam quaisquer dificuldades no emprego da

terminologia a ela associada, o que deixa entender uma apreensão fácil dos conceitos por ela recobertos. Pensamos que a aquisição desta linguagem foi um suporte indispensável do processo de formação/supervisão em que nos envolvemos, não só por porque permitiu às participantes uma compreensão mais profunda dos acontecimentos ligados às inovações em curso nas suas aulas, mas também por tornar mais fácil a comunicação entre formandas e entre formandas e supervisor.

1. 2. 3. - Autonomia na formação

A autonomia na formação, na sua forma mais avançado é entendida, como já referimos anteriormente, como a capacidade dos sujeitos se auto-responsabilizarem e auto-gerirem a sua própria formação. Tratando-se de uma intervenção muito acompanhada e muito apoiada pelo formador/supervisor, é natural que tivessem sido mais limitadas as possibilidades das participantes revelarem uma autonomia bastante acentuada no que concerne ao seu processo de formação. Esta circunstância não obsteu a que desde o início duas professoras tivessem revelado uma assinalável capacidade de iniciativa e de resolução independente de problemas. Contrastando com esta situação três professoras mostraram-se no início da acção algo receosas e na expectativa, desenvolvendo pouco trabalho independente relacionado com o processo formativo. Os excertos seguintes das notas do investigador ilustram estas duas tendências. Começaremos pela apresentação dos excertos respeitantes às professoras que revelaram uma maior dependência face ao formador:

“ Apesar da apetência por se envolver nesta acção de formação a professora A mostra-se receosa na aplicação das estratégias. Hoje [na sessão presencial] colocou constantemente questões do género: e se eles não aderirem? E se eles percebem que as consequências lógicas é para se controlarem mais e depois não querem? Mostrou algum receio de não ser capaz de levar os alunos a participarem na elaboração das consequências lógicas, porque achava que não era capaz. Tive de a animar e promover uma simulação antecipando as situações com que se vai deparar para ela se sentir mais confiante. Felizmente a simulação correu bem, mas mesmo assim, continua receosa, conforme mostra o facto de ter referido que se fosse eu a conduzir o debate com os alunos as coisas correriam certamente melhor e ela ficaria mais descansada” (29/09/1999);

«A professora A está sempre muito passiva [nos encontros para análise e reflexão das aulas], hoje então foi o máximo. Tive que arrancar a saca-rolhas comentários seus. Tentei que falasse da aula, desse as suas impressões da aula, no entanto, limitava-se a comentários gerais: “não correu mal, acho eu”, “talvez pudesse ter sido melhor”» (14/10/1999);

“A professora B mostrou-se também [na sessão presencial] muito zé-antónio-dependente. Precisa de constantes incentivos, mostra-se receosa de não ser capaz de pôr os alunos a elaborarem conjuntamente com ela consequências lógicas” (29/09/1999);

“A formanda D [na sessão presencial] denotou grande nervosismo antevendo a sua condução do debate com os alunos sobre a introdução de consequências lógica. Estava com muitas dúvidas sobre a sua capacidade para gerar um debate profícuo e sem atropelos. Simulámos um debate, onde ela continuou a manifestar alguma insegurança. A meio de um dos exercícios de simulação, interrompeu-o para de uma forma algo cândida sugerir que eu é que devia conduzir o debate com os alunos na sua aula. Devolvi-lhe com diplomacia a questão, mas antes da formanda responder as restantes colegas acentuaram a ideia de que em nenhuma circunstância o formador deveria substituir-se à professora. A lógica desta formanda (fruto porventura da insegurança) manifestada em intervenções anteriores já aquando da elaboração das regras é de uma formação dominada pelo formador onisciente que lhe deve fornecer as estratégias pronto-a-vestir e não como uma auto e hetero-construção de saberes profissionais”.(12/10/1999-)

Passando agora às outras duas professoras, verifica-se, conforme se pode constatar pelos excertos seguintes, que numa fase ainda inicial da intervenção já elas manifestavam um perfil mais autónomo na sua postura face ao formador:

“A professora E tem um espírito de iniciativa de assinalar, comparativamente com a maioria das colegas. Exemplo disso foi o facto de se ter lembrado de pôr os pais também a participar na construção de consequências lógicas, de ter tomado logo a iniciativa de construir folhas de registo para o registo das infracções por parte dos alunos. Isto vem a propósito de, hoje, mais uma vez se ter verificado na sessão de análise da aula que a sua postura é de alguém que discute em pé de igualdade comigo as incidências do que lá se passou, de uma forma colaborativa, aceitando as sugestões quando acha que são correctas, mas questionando-as, de uma forma educada e não competitiva quando duvida da sua eficácia” (15/10/1999);

"A professora C hoje [na sessão presencial] disse que eu tenho ajudado muito e que é o que todas sentem, mas que as estratégias que lhes tenho proposto são estratégias em que o processo e o produto estão nas suas mãos, que não se senta um pau-mandado como chegou a recear nos primeiros dias da acção. Estas palavras são de um pessoa que tem investido bastante nesta acção de formação, mesmo não tendo a certeza que a acção venha a ser creditada, de uma pessoa que se atira de cabeça depois de discutir a validade das estratégias e de as tentar perceber por dentro. De alguém bastante voluntariosa que quando as percebe dispensa grandes ajudas em termos de supervisão, que até ultrapassa o previsto, como nas mensagens-eu. De alguém que na supervisão tem uma postura colaborante mas não passiva, que traz as suas impressões da aula e que as expõe sem que esteja à espera de ser solicitada, que tenta encontrar razões para o que correu mal e procurar soluções e aplicá-las sem denotar quaisquer receios" (17/11/1999).

Não sendo as características apresentadas por estas duas professoras comum a todas as participantes, por uma questão de princípio em matéria de formação, foi nosso firme propósito criar condições para um processo de crescente autonomia e responsabilidade das formandas face à sua formação, o que passou, entre outros aspectos, por organizar situações facilitadoras de aprendizagem activa, quer nas sessões presenciais (e.g., trabalho de grupo, situações de simulação criadas pelas formandas, discussão de casos e incidentes reais trazidos por si), quer pela adopção de um estilo de supervisão que podemos designar de "participação guiada" na acepção de Rogoff (1990, 1995), que se traduziu por uma tentativa permanente de estimular à auto-observação e à confiança nas suas capacidades de resolução dos problemas, pela colocação de questões nos encontros pós-observação que levassem as formandas a procurarem respostas alternativas para resolver as dificuldades com que se tinham deparado, por incentivá-las a introduzirem o primeiro tópico nos referidos encontros e por ir espaçando cada vez mais a nossa presença nas aulas sempre que considerávamos cumpridos os objectivos relacionados com as novas estratégias ligadas ao programa de intervenção.

Com a evolução da acção de formação, verificámos que as professoras inicialmente com um perfil mais autónomo continuaram a demonstrar o mesmo tipo de características, enquanto que as mais timoratas e expectantes passaram ao desenvolvimento de uma postura menos dependente. Os excertos seguintes ilustram estas asserções:

"Em relação a esta formanda [C] transparece no seu discurso e na sua prática de implementação das estratégias a ideia de que o processo formativo decorre de uma implicação directa da sua parte, de uma atitude activa até na forma como procura o apoio do formador, mesmo

fora das sessões supervisivas e das sessões presenciais, procurando, por exemplo, que lhe indique bibliografia para aprofundar conceitos, como foi ainda hoje, para o conceito de auto-regulação” (14/03/2000);

“A professora E hoje, [na sessão presencial] disse que concebia o papel do formador como alguém como eu (fez-me um elogio!), que leve o formando a participar activamente na sua própria formação, “facilitando-lhes o caminho, caminhando muitas vezes com eles mas nunca percorrendo esse caminho por eles”. Achei interessante estas palavras, não pelo elogio em si, que é sempre gratificante, mas essencialmente pelo facto de traduzir a postura desta formanda em relação à acção de formação: de alguém em relação a quem nunca me senti forçado a ter uma atitude directiva que nunca desejei (mas que em certos momentos tive em relação a outras colegas com um comportamento mais passivo); de alguém que correu riscos sem receios, que construiu e utilizou empenhadamente instrumentos de observação do seu próprio comportamento, como nas mensagens-eu e impacto; de alguém que discutiu interessadamente as incidências das suas aulas sem se pôr em bicos de pé perante o formador mas sem nunca ter tido uma atitude descortês face a comentários ou sugestões que achasse menos correctas; de alguém que manifestou uma percepção acurada, desde o princípio da acção de formação, de que o que estava em jogo, nas sessões supervisivas, não era a sua pessoa mas sim a análise o mais objectiva possível da sua prática para tentar melhorá-la” (15/04/2000);

“A professora D, inicialmente bastante expectante e temerosa, mostra-se cada vez mais afirmada. Exemplo disso é a sua postura em relação à aplicação das estratégias que fazem parte do programa de intervenção. Evoluiu de uma posição de receio de as pôr em prática para uma aceitação incondicional de tudo quanto lhe sugeria. Agora, vai mais longe, discute algumas das sugestões que lhe dou, o que é sinal de que está mais afirmada, menos dependente e tem mais iniciativa. Hoje, disse uma coisa que me fez bem ao ego, mas que também mostra a sua nova atitude. Foi mais ou menos assim: “o José António emprestou-nos um modelo que ele criou para tentar desenvolver a auto-regulação nos alunos, mas nós fomos também construindo, fomos adaptando esse modelo às nossas aulas” (3/05/2000);

“Sinto nesta professora [B] uma crescente auto-confiança e maior iniciativa. Antes esperava que eu lhe propusesse as coisas, agora toma iniciativas, por exemplo, de reduzir as regras. Nos encontros para análise da aula estava sempre à espera da minha palavra, ao invés de ser ela a tomar a iniciativa para falar do que tinha acontecido na aula, agora, muitas vezes passa-se o contrário, é ela quem toma a iniciativa. Talvez que para isso tenha contribuído o facto de eu lhe dar encorajamento para ela iniciar o tópico. Sinto-a mais autónoma face a mim, autonomia essa que,

paradoxalmente, até se manifesta no facto de ela me procurar agora mais vezes para falar comigo, quando antes as nossas conversas aconteciam nas sessões combinadas” (17/04/2000);

“Esta professora [A] continua a não ser muito expansiva mas denota mais iniciativa. Ela de início colocava-se numa postura de mera executora de conhecimentos veiculados por mim. Está cada vez mais participativa nas sessões presenciais, embora sempre contida. Nas reflexões após a aula, vê-se que fez o trabalho de casa com mais cuidado, que rememora o que se passou nas aulas com mais exactidão, procurando identificar os seus pontos fracos e fortes. No início das sessões já não espera sempre pela minha palavra, inicia ela às vezes a conferência. Mesmo quando não é ela a iniciar introduz tópicos para discussão e já procura, diria, redefinir a situação. Disse-lhe, hoje, isso mesmo, num daqueles gestos espontâneos que me caracterizam e ela disse-me uma coisa espantosa, que foi mais ou menos isto: que para além dela estar mais autónoma também eu lhe passei a dar cada vez mais espaço de intervenção, a dar-lhe cada vez mais espaço para ela se responsabilizar. Penso que tem razão, se no início a regulação da interacção esteve muito centrada em mim, devido à diferença de conhecimentos e até a aspectos idiossincráticos da própria formanda, com o tempo, à medida que adquiriu conhecimentos e as competências ligadas ao programa de intervenção tornou-se mais afirmativa e mais afirmada, a distância entre nós os dois em termos de competências reduziu-se e diluíram-se claramente as diferenças de estatuto. Penso que em termos de competências a formanda, tal como as outras, estão até num nível superior a mim, porque são elas que as aplicam na prática, eu só tenho saber declarativo, a diferença existente no estatuto é em termos formais, é só uma questão formal” (18/04/2000).

Com base nestes excertos, ressalta a convicção de que a acção de formação em que estas 5 professoras se envolveram não conduziu necessariamente a práticas acríticas e reprodutoras nem foi inibidora da sua capacidade de tomarem decisões autonomamente, podendo mesmo afirmar-se que o processo formativo produziu de alguma forma transformações em relação às participantes inicialmente mais passivas e dependentes do formador, que se traduziram por uma maior segurança, iniciativa, autenticidade, participação e rigor na análise e discussão dos seus problemas pedagógicos. Em suma, parece poder concluir-se que estas formandas realizaram conquistas que constituem parte integrante do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

1. 2. 4. - Capacidade de reflexão sobre a sua prática e auto-conhecimento de si em situação profissional

O programa de formação atribuiu um papel importante à dimensão social interactiva, consubstanciada no diálogo entre formandas (sobretudo ao nível das sessões presenciais) e, principalmente, entre estas e o formador (nas sessões para análise da aula). Através do diálogo e da criação de um clima de confiança e de abertura pretendia-se facilitar a liberdade e a autenticidade de expressão no processo de auto e hetero reflexão crítica das práticas pedagógicas.

Como resultado deste processo, a capacidade de reflexão das professoras sobre as suas práticas parece ter evoluído, como testemunham os seguintes excertos das notas do investigador:

"Hoje a professora C [na sessão presencial] teve uma intervenção em que referiu que achava que, de facto, tal como venho afirmando, algumas destas estratégias já faziam parte do seu repertório procedimental. Referiu, ainda, que tinham sido estratégias desenvolvidas por si de forma intuitiva e que talvez, por isso, não fossem utilizadas da melhor forma. Achava que não era só ela a pensar assim, e que só agora estava a tomar consciência, que, de facto, já antes as utilizava. A professora A concordou, acrescentando que as estratégias como as mensagens-eu e mensagens-impacto, que empregava, antes, de forma "involuntária", são agora uma constante na sua actuação disciplinar. Referiu, ainda, que utiliza em relação a este tipo de mensagens um modo de comunicação, em seu entender muito mais empático do que antes desta acção de formação. Disse que se deu conta disso, fazendo uma análise retrospectiva, e que se apercebeu de que, nas raras vezes em que teria emitido mensagens deste tipo, as comunicava de forma idêntica à utilizada para as mensagens-tu." (9/02/2000);

"A formanda D referiu [durante o encontro para análise da aula] que as estratégias que fazem parte do programa de intervenção, algumas delas já ela as utilizava de forma incipiente e sem ter consciência disso, como as mensagens-eu e impacto e as competências de comunicação interpessoal, como as sínteses e as paráfrases. Referiu, ainda, que a formação está a ajudá-la a reflectir sobre o que fazia antes e que a tem ajudado a perceber que tinha saberes-fazer importantes, mas que nem se dava conta de que eram tão importantes assim, embora também tivesse tomado consciência das limitações ao nível desses saberes-fazer." (10/03/2000);

"A formanda E, disse hoje [durante o encontro para análise da aula] a propósito das estratégias para facilitar a condução das discussões na aula visando a construção conceptual de valores, que esta formação a tinha levado a concluir: que ao nível do questionamento dos alunos, para interpretação de textos, fazia mais e melhores paráfrases nos seus primeiros tempos de professora do que nos últimos anos. Referiu que com o tempo se tornou mais directiva, e que agora está a retomar uma linha de que se tinha desviado"(26/04/2000);

"A professora B, hoje, [na sessão presencial], a propósito das competências de comunicação interpessoal, referiu que esta formação lhe tem mostrado que algumas das estratégias que agora está a tentar utilizar já antes as utilizava, embora "com muitos erros" e que, agora, com a actual acção de formação", consciencializou não só essa utilização bem como algumas das suas "insuficiências". (15/03/2000).

Para além de confirmar que a acção de formação/supervisão provocou em todas as participantes, momentos de reflexão crítica sobre as suas práticas, o conteúdo destes excertos sugere, ainda, que essa reflexão teve um alcance retrospectivo tendo despoletado nas formandas não só a tomada de consciência de que desenvolveram intuitivamente, na sua prática anterior, algumas das estratégias componentes do programa de intervenção, como também a compreensão das suas limitações e dos seus pontos fortes (estes últimos patentes num único caso, entretanto esbatidos pelo fenómeno da deformação profissional) inerentes a essa mesma prática. Ou seja, esta acção de formação em virtude da proposta de novos quadros conceptuais, do clima relacional nela criado e da introdução de actividades deliberada e intencionalmente orientadas para permitirem às formandas o ensaio de respostas acordadas nas sessões presenciais e durante a reflexão, a auto-colocação de perguntas, a elaboração de hipóteses, a discussão de ideias; proporcionou-lhes oportunidades de chamarem à consciência alguns elementos intuitivos e rotineiros do seu ensino e da sua acção disciplinar, no quadro de um verdadeiro exercício de "psicanálise" da sua prática pregressa, facilitador da re-apropriação e re-formulação do seu saber profissional.

Este exercício de "psicanálise" atingiu também, pelo menos num caso, as próprias crenças, como ilustra o excerto seguinte:

"A professora D [durante o encontro para análise da aula] referiu que a dado passo desta acção duvidou da eficácia do que andava a fazer. Sentia que a auto-regulação dos alunos era uma

batalha perdida, apesar de estar avisada por mim de que se tratava de uma tarefa difícil. Entendia que estava a haver um esforço excessivo da sua parte sem as devidas contrapartidas por parte dos alunos, dado que o comportamento dos alunos apesar de melhorar não dava mostra que estivesse a internalizar-se e a conduzir ao desejável autocontrole. Referiu que nesse período colocava a si própria questões do género: Porque é eu tenho que estar permanentemente a agir? Então as regras e as consequências lógicas não deveriam chegar para pessoas normais modificarem a sua maneira de estar na aula? Referiu que foi continuando na acção na expectativa de que as coisas melhorassem, e que foi reflectindo no porquê do comportamento dos alunos, tendo-lhe custado a perceber o porquê de não mudarem como ela queria. Referiu, que achava que eram mal formados, só podia ser disso. Referiu, de forma algo ingénua, que com o tempo foi percebendo através da reflexão, da observação dos alunos e até de conversas comigo e com os próprios alunos que a idade deles e até a época que atravessamos explica o que se estava a passar e que se quisermos que eles interiorizem um comportamento adequado isso é uma batalha de todos os dias, que envolve a aplicação de todo o arsenal de estratégias que lhe propus através desta acção de formação e até talvez mais, e que não é de um momento para o outro que se consegue tal desideratum”(4/12/1999).

Este excerto revela que a acção de formação fomentou, pelo menos numa participante, a chamada à consciência das suas contradições ao nível quer das causas do comportamento dos alunos quer das finalidades da própria acção de formação, impedindo, por este processo, que se instalasse confortavelmente em verdades inabaláveis que foi construindo em diferentes momentos da referida acção.

Mas não se ficou por aqui a influência da acção de formação na activação do potencial de pensamento das formandas. Numa formanda verificou-se a tomada de consciência de que a introdução de novas estratégias conduziu em si a uma mudança de atitudes enquanto professora:

“A professora C referiu, a propósito das mensagens-eu e impacto, que se admirava bastante dos alunos estarem sempre a perguntar porque é que ela estava sempre tão preocupada com eles, e que tinha percebido aí que até nisso (na preocupação com os alunos) tinha mudado”(14/01/2000.;

Noutra a tomada de consciência de estar mais segura: *“A formanda E, que aparenta habitualmente segurança, referiu que se apercebeu de que está mais segura de si, mais confiante na sua actuação em sala de aula” (7/02/2000).*

Noutras três, a clarificação e a tomada de consciência, ao longo da intervenção, a partir da reflexão sobre as suas práticas, das suas próprias necessidades de formação:

“Na reflexão [durante o encontro pós-observação] a formanda A referiu que achava que a aplicação, por si, de estratégias como as mensagens-eu e mensagens-impacto não estava a sair tão bem como desejaria, utilizando-as em excesso, porque não controla suficientemente os acontecimento da aula, pelo que, me solicitou que a ajudasse a desenvolver as competências de sobreposição e de testemunha (que eu tinha salientado numa das sessões presenciais anteriores), por entender que era nestas competências que ela apresentava carências” (21/10/1999);

“A formanda B [durante a reflexão sobre a aula] apercebeu-se de algumas dificuldades suas na gestão da aula, pelo que me solicitou ajuda para desenvolver competências neste domínio. Da análise efectuada concluímos que iamos, doravante, centrar também a nossa atenção no desenvolvimento das competências de sobreposição e testemunha, por se entender que estas competências, entre outros aspectos, até poderiam contribuir para otimizar o emprego das estratégias constantes do programa de formação” (19/10/1999);

“Durante a reflexão sobre a aula a formanda D constatou que evidenciava algumas dificuldades ao nível da sobreposição e testemunha, pelo que me solicitou que eu a ajudasse na tentativa de desenvolver estas competências” (11/11/1999);

Em síntese, através deste excerto, constata-se que a acção de formação não foi um mero receituário de práticas nem se limitou a impregnar as participantes de conhecimentos, antes as ajudando a um exercício de reflexão, análise e compreensão das suas práticas, ao conhecimento de si e das suas crenças, ao questionamento das suas certezas, a explorar ideias próprias, chamando-as à consciência, discutindo-as, clarificando-as, explicitando-as e reformulando-as.

2 - Dados relativos à entrevista final

As questões colocadas na entrevista visavam fazer o balanço final da acção de formação. O guião da última entrevista colocava questões (vide anexo LI) relativas não só à percepção das professoras sobre o impacto da intervenção nos alunos, mas também referentes

às repercussões do programa no seu próprio desenvolvimento profissional. É sobre estas questões que irá agora incidir a nossa análise.

O programa de formação apesar de estar fundamentalmente orientado para a mudança das práticas, continha potencialidades que envolvia transformações na pessoa de cada uma das professoras em domínios que se interligam com o desenvolvimento profissional, designadamente, os que dizem respeito ao tipo de conhecimentos apreendidos e às atitudes face à (in)disciplina na sala de aula.

Estas três vertentes (práticas, conhecimentos, atitudes) serviram de suporte para a definição de algumas macro-categorias ou temas que orientaram a formulação das questões integrantes do guião da entrevista final sobre o impacto da formação no desenvolvimento profissional das professoras e que nos permitiu, posteriormente, analisar o seu discurso. A interacção dialogante, no processo de análise, entre estas temáticas e a informação recolhida permitiu, ainda, a construção de várias categorias que serão apresentadas nos pontos que se seguem. A análise exploratória de todo o texto conduziu, ainda, à emergência, a partir da resposta a outras perguntas, de uma nova temática ou macro-categoria não prevista no guião inicial, que designámos de “motivação para dar continuidade às inovações introduzidas com a acção de formação”. No final deste processo o discurso das professoras foi organizado segundo as seguintes temáticas ou macro-categorias:

- **Conhecimento obtido;**
- **Atitude face às questões da disciplina e indisciplina na sala de aula;**
- **Contributos para a prática profissional;**
- **Motivação para dar continuidade às inovações introduzidas com a acção de formação;**

A apresentação dos dados que a seguir vai ser feita é organizada em função destas temáticas que ressaltam das questões colocadas na entrevista. Serão apresentados dados de natureza numérica (percentagens) obtidos a partir da distribuição das unidades significativas pelos diferentes temas e respectivas categorias, mas dar-se-á particular destaque a excertos do discurso, de forma a iluminar e compreender a dimensão interna das representações das formandas.

2. 1. - *Conhecimento obtido*

Como se referiu, este tema está presente nas primeiras duas questões colocada às participantes na acção de formação. Como mostra a formulação do seu enunciado, que abaixo se apresenta, trata-se de duas questões interligadas, sendo a primeira fechada e a segunda aberta, de molde a não direccionar as respostas das professoras. Através do modo como esta segunda questão foi formulada pretendia-se que as professoras de forma espontânea e livre, organizassem o seu discurso de modo a centrá-lo nas componentes do conhecimento, teórico ou prático, eventualmente obtido, em sua opinião, através da acção de formação:

O enunciado das duas questões relativas a este tema tinha a seguinte formulação:

“A participação nesta acção de formação fez aumentar, ou não, os seus (vossos) conhecimentos face às situações de indisciplina? Se sim, a que nível ou a que níveis?.”

No que concerne à primeira questão, a análise ao conteúdo das respostas evidenciou que todas as professoras se pronunciaram afirmativamente, considerando, portanto, que a acção de formação fez aumentar os seus conhecimentos face às situações de indisciplina.

Relativamente à segunda questão a informação recolhida foi organizada em duas categorias: **adquiriu conhecimento teórico; adquiriu conhecimento profissional utilizável no contexto da sua prática**. A informação relativa a esta última categoria foi, por seu turno, organizada em 5 sub-categorias: *aquisição de novas estratégias; aquisição de conhecimento prático ligado à prevenção da indisciplina; aquisição de conhecimento prático ligado à remediação/correção da indisciplina; aquisição de conhecimento de como aplicar a teoria à prática; aquisição de conhecimento teórico-aplicado*.

Seguidamente apresentaremos fragmentos do discurso das professoras referentes a cada uma destas categorias e sub-categorias, assinalando, em relação a estas últimas, através de sublinhados nos comentários introdutórios, as suas denominações.

2. 1. 1. - Adquiriu conhecimento teórico

Em resultado do tratamento da informação verificou-se que só uma professora considerou, de modo inequívoco, que esta acção de formação contribuiu para aquisição de conhecimentos teóricos:

“(...) mesmo teoricamente contribuiu bastante” (Profª C).

2. 1. 2. - Adquiriu conhecimento profissional utilizável no contexto da sua prática

Contrastando com esta posição isolada, todas as professoras, incluindo a anteriormente mencionada, emitiram opiniões que salientam a obtenção, a partir do seu envolvimento nesta acção de formação, de conhecimentos profissionais que podem ser utilizados no contexto da sua prática pedagógica.

Assim, para a professora A a acção de formação ajudou-a a obter conhecimento sobre novas estratégias para fazer face à indisciplina dos alunos:

"(...) penso que me ajudou no sentido de arranjar novas estratégias para combater a indisciplina" (Profª A)

Para esta professora bem como para as professoras B e C a acção de formação permitiu-lhes obter conhecimento prático para as ajudar a prevenir situações de indisciplina:

"(...) até já para levar já qualquer coisa já pensada, por exemplo, perante um acontecimento que denuncia indisciplina eu sei que vou agir desta maneira ou vou tentar agir desta maneira" (Profª A)

"(...) até aqui, as atitudes que tinha face a comportamentos indisciplinados eram resolvidas talvez mais intuitivamente e de uma forma ... não era pensado se eu tinha que estar a prever a situação de indisciplina, até aqui era ela acontecia e eu reagia (...), portanto a atenção que eu tinha até aí não era tanta do que agora tenho, já consigo, embora e muitas vezes sem pensar nisso (...), mas até aí ou até agora não tinha pensado numa forma de prever situações de indisciplina" (Profª C)

"Sim, mas a nível, sobretudo, prático com novas metodologias, novas estratégias para enfrentar as situações que podem levar à indisciplina, para a prevenir" (Profª B)

Transparece também no discurso destas duas últimas professoras a ideia de que acção de formação funcionou como uma fonte de inspiração para as ajudar a remediar/corrigir situações de indisciplina:

"(...) e também de já ter [pensado] algumas atitudes a tomar perante essas situações de indisciplina quando elas acontecem" (Profª C) .

"[Sim, mas a nível, sobretudo, prático com novas metodologias, novas estratégias] (...) quando há comportamentos desajustados dos alunos" (Profª B)

Depreende-se também do discurso de três professoras que adquiriram, através da formação realizada, conhecimento de como aplicar a teoria à prática:

"Eu na Faculdade tive disciplinas teóricas na área da psicopedagogia e não me tinha sido demonstrado, no estágio, por exemplo a relação entre essas cadeiras e a prática [e aqui não]" (Profª C).

"(...) em relação à minha intervenção com a indisciplina na sala de aula, penso que foi um dos trabalhos reais que eu fiz, que acabei por fazer, e penso que isso é bastante importante, é aí que a pessoa no fundo adquire não só o conhecimento teórico das teorias, dos modelos, das técnicas, das metodologias, mas fica também com conhecimento de como pô-las em prática" (Profª E)

"(...) é fácil quando estudamos a teoria, falar teoricamente das coisas, mas a aplicação na prática é difícil, é mais complicado, e também tudo o que estudei antes, ficou tudo em teoria e nunca foi aplicado, digamos na prática, e falando com colegas em estágio, elas também me diziam sentir a mesma coisa, as coisas não funcionavam, tentavam aplicar uma coisa que tinham ouvido em termos teóricos e não sabiam como fazer (...) eu acho que este trabalho que eu tive oportunidade de realizar foi muito diferente" (Profª D).

Na mesma linha de raciocínio, embora com uma cambiante a professora A emitiu uma opinião, curiosamente, concordante com o conceito de conhecimento teórico-aplicado proposto por Harris (1985)²⁵³:

²⁵³ Este autor identificou quatro tipos de teorias orientadoras da actividade profissional: "1- teorias explicativas que são enquadramentos conceptuais que têm por objectivo fornecer explicações sobre aspectos problemáticos dos fenómenos; 2- doutrinas, ou seja, pressupostos filosóficos sobre os meios e os fins da educação; 3- teorias aplicadas que são estruturas com base em princípios, frequentemente fundamentadas nas teorias explicativas e que sugerem estratégias para se alcançar determinados resultados; 4- teorias da prática, que são formulações racionalizadas de estratégias educativas dos práticos, recomendadas com base numa sabedoria experiencial" (Harris, op. cit., citado por Oliveira (1996: 92)

“Eu penso que no ponto de vista teórico também aprendemos, mas acho que ainda mais importante do que isso é também o aspecto prático, porque realmente no aspecto teórico já nós tínhamos aprendido várias coisas e lá está como a C. estava a dizer nós tivemos cadeiras na área da psicopedagogia e no fundo a nessas cadeiras acabava por ver apenas os aspectos que não nos eram depois úteis na prática na sala de aula, aqui não” (Profª A).

Estes excertos contêm todas as unidades de registo em que foi decomposto o discurso das professoras, emergente nas respostas à questão atrás enunciada. Saliente-se, que a maioria (90.90%) das unidades de registo relativas a este tema (conhecimento obtido) referem-se, directa ou indirectamente à aquisição de conhecimento prático, o que deixa bem claro que no centro das preocupações destas professoras, ao longo da acção de formação, esteve a necessidade de encontrar soluções para os problemas com que se confrontavam no seu dia a dia.

2. 2. - Atitudes face às questões da disciplina e indisciplina na sala de aula

Em relação a este tema foram também colocadas às entrevistadas duas questões, as quais, com se observa abaixo estavam interligadas. Tal como aconteceu em relação ao tema anterior, a segunda questão foi formulada de forma aberta de modo a não direccionar as respostas das formandas.

O enunciado das questões relativas a este tema tinha a seguinte formulação:

“A sua (vossa) atitude face às questões da indisciplina mudou alguma coisa ou não? Se sim, a que níveis?”

Os resultados da análise de conteúdo relativos à eventual mudança de *atitudes face à actuação disciplinar* mostraram que todas as professoras se pronunciaram afirmativamente, tendo sido possível detectar as seguintes categorias no discurso das professoras

- 1- Mudança na sua acção disciplinar;
- 2- Mudança na sua preparação para actuar em termos disciplinares;
- 3- Mudança na forma de encarar o papel do professor enquanto factor de indisciplina;
- 4- Mudança na forma de encarar o papel dos alunos na regulação da disciplina;

5- Mudança na forma de encarar o papel do professor na regulação da disciplina.

A primeira categoria é a que apresenta maior quantidade de informação (46.66 das unidades de registo), seguida da segunda categoria (20% das unidades de registo), da terceira e quarta (cada uma com 13.33% das unidades de registo) e da quinta (6.66% das unidades de registo).

2. 2. 1. Mudança na sua acção disciplinar

Embora o maior volume de informação recolhido se reporte a esta categoria somente duas professoras (A e C) emitiram opiniões neste sentido. Toda a informação incluída nesta categoria diz respeito à percepção de mudanças, por parte destas duas formandas, na forma como passaram a agir em termos disciplinares. Foi possível detectar nesta informação três sub-categorias que a seguir enunciaremos nos sublinhados inscritos nos comentários introdutórios às transcrições do discurso das formandas.

Como se depreende das transcrições seguintes, a opinião destas duas professoras aponta para a ideia de que um dos efeitos da acção de formação por elas frequentada foi terem-se tornado mais persuasivas/empáticas no exercício da sua acção de disciplinação:

"Aquilo que normalmente usávamos como "cala-te", "senta-te direito" pura e simplesmente passa a ser dito e justificado de outra maneira e isso obriga-me a uma consciencialização daquilo que tenho à minha frente" (Profª C)

"Uma coisa que passei a fazer uma que a C. também já referiu que é justificar porque é que nós estamos a fazer aquela determinada coisa, não dizer apenas "senta-te", "está quieto", está calado", "vira-te pra frente", mas explicar o porquê, se eles ouvirem apenas o "vira-te pra frente" a primeira coisa que pensam talvez é que: "Ó porque é que não poderei estar virado pra trás, se me apetece ". " (Profª A)

"Mas se nós lhe dermos uma explicação na altura, acho que eles compreendem melhor e acatam melhor aquilo que se lhes está a dizer, portanto, penso que isto na mudança que nós tivemos talvez a mudança que eu sinto que tenha feito foi essa, explicar porque é que estava a... pedir para ele

fazer uma determinada coisa. E isso era algo que estava presente nas mensagens-eu e até impacto.”
(Profª A)

Um segundo aspecto referido por estas duas formandas, sublinha o facto da sua acção disciplinar ter passado a pautar-se por uma maior preocupação/desvelo com os alunos, como ilustram os seguintes fragmentos do seu discurso:

“Se calhar com esta acção, se eu antes sempre tinha uma grande preocupação com os alunos. Agora, é provável que ainda lhes tenha transmitido a ideia de que me preocupo muito mais com eles”
(Profª C)

“E talvez até lhes tenha transmitido, como disse a C., a ideia de uma maior preocupação minha para com eles” (Profª A).

Uma terceira consequência da acção de formação sobre a sua acção disciplinar, referenciado por estas duas formandas, foi o facto de terem passado a exercer uma maior vigilância face aos comportamentos/situações de indisciplina:

“Acho que mudou porque estive muito mais atenta em determinados comportamentos” (Profª C);

“Fiquei mais alerta, em cada dia, às situações de indisciplina, presumo ser isso que aconteceu.” (Profª A)

Apesar desta relativa variedade de efeitos percebidos na sua actuação disciplinar, atribuíveis à acção de formação, sublinhe-se o facto de 71.42% das unidades de registo inscritas na categoria ora em análise dizerem respeito ao conjunto das sub-categoria: mais persuasivas/empáticas e maior preocupação/desvelo com os alunos. Este facto é revelador de que as formandas passaram a entender que a sua actuação disciplinar incorporou e expressou-se através de uma forma de comunicação mais aberta, mais construtiva, mais cordial e mais envolvente afectivamente. Ou seja, há no discurso das formandas uma valorização dos eventuais efeitos positivos da acção de formação ao nível das dimensões sócio-afectivas da sua acção disciplinar.

2. 2. 2. - Mudança na sua preparação para actuar em termos disciplinares

Apesar de não ter sido, como decorre do que atrás referimos, a categoria mais representada em termos de volume de informação, foi esta a categoria a que as entrevistadas deram maior relevo, dado que a informação a que ela se reporta foi fornecida por três quintos das formandas. A opinião das professoras, como atestam os testemunhos seguintes, é reveladora de que passaram a sentir-se mais preparadas, através das inovações proporcionadas pela acção de formação, para uma acção disciplinar mais rica e com maior número de opções:

"(...)mensagens essas que aprendemos nesta acção de formação (...) tenho agora uma noção muito mais consciente de qual a mensagem que devo aplicar na situação específica, sinto-me mais armada com estas mensagens e com outras técnicas, e isso obrigou-me a essa atitude" (Profª C)

"Eu penso que houve alguma mudança porque com o surgimento de um novo método de abordar os casos de indisciplina, a pessoa fica com mais uma opção para utilizar, diferente daquelas que normalmente são utilizadas na sala de aula, que é ou a participação, ou a falta disciplinar, ou aquelas atitudes mais de confronto com o aluno (...) (Profª D)

"(...) quando surgir futuramente um caso de indisciplina, eu se calhar penso duas vezes, eu penso primeiro antes de actuar, como actuava antigamente e como devo actuar, e se calhar vou pensar em fazer um trabalho mais relacionado com a questão das consequências lógicas, todas estas abordagens que estivemos a fazer, com o contrato com os alunos, com as mensagens-eu e mensagens-impacto, penso que em termos de atitudes houve algum ganho também nesse aspecto" (Profª D).

2. 2. 3. - Mudança na forma de encarar o papel do professor enquanto factor de indisciplina

Esta categoria reporta-se a uma das mais interessantes (do nosso ponto vista) mudanças de atitude percebidas por duas professoras, qual seja a de terem passado a ver-se, através da forma como actuam em sala de aula, enquanto causa do desencadeamento de comportamentos de indisciplina nos alunos. Transcrevemos, seguidamente, excertos ilustrativos desta asserção:

"E isso talvez tenha mudado em mim. É o de perceber, pronto, os alunos podem ser mauzinhos, mas nós, com a forma como lidamos com as situações na sala de aula também podemos contribuir para que haja indisciplina, ou, pelo menos que se agravem as situações." (Profª A)

"Exactamente, também penso assim, com esta acção comecei a pensar mais assim" (Profª C)

2. 2. 4. - Mudança na forma de encarar o papel dos alunos na regulação da disciplina

Esta categoria, traduz do nosso ponto de vista uma forte interiorização, por parte de duas formandas, do discurso dominante na acção de formação, dado que aponta para a ideia duma participação, embora guiada pelas professoras, dos alunos na regulação do seu próprio comportamento:

"Passei talvez a encarar as questões da indisciplina de outra forma, achando que a sua regulação embora ajudada pelo professor deve estar centrada nos próprios alunos. Não é que eu lá no íntimo não achasse que era assim que devia ser, mas não via, de uma forma clara, como é que isso podia ser feito" (Profª E)

"Pensar que não é com sermões que os alunos passam a ter um comportamento menos indisciplinado. Temos de procurar responsabilizá-los, também, actuarmos de forma a que eles se tornem mais responsáveis, que compreendam o seu próprio comportamento para o mudar, que interiorizem regras de conduta. Foi o que fizemos com esta acção de formação. Mudei nesta forma de encarar o comportamento deles." (profª B)

2. 2. 5. - Mudança na forma de encarar o papel do professor na regulação da disciplina

Voltando à regulação da disciplina, assinala-se nesta categoria (apenas com a menção de uma professora) a mudança na sua atitude que vai no sentido de atribuir um papel mais activo e menos pautado pela rotina:

"Sim, entendi, com esta acção, que nós professores devemos estar mais atentos, não ficarmos quietinhas nas nossas rotinas" (Profª B)

Fazendo uma síntese de tudo o que resulta da análise efectuada em relação a este tema, saliente-se que uma boa parte da informação recolhida (66.66% das unidades de registo) foi classificada em duas categorias (as duas primeiras categorias apresentadas) que não relevam do campo atitudinal, por não se referirem a (dis)posições das professoras, mas antes à acção propriamente dita. Saliente-se também, que quando as respostas das professoras reenviaram claramente para o domínio das atitudes (é o caso da informação organizada nas categorias 3 a 5) tiveram como objecto, directa ou indirectamente a acção disciplinar. Ou seja, as respostas das professoras apontam, mais uma vez, tal como já fora observado em relação ao tema anterior para a preocupação com a solução dos problemas mais candentes do seu dia a dia (no caso vertente os da indisciplina), o que corrobora dados de outras investigações (Benavente, 1990; Amiguiño, 1992) em matéria de formação de professores, que acentuaram exactamente esta componente das preocupações dos professores. Realce-se que os dados por nós obtidos são provenientes de respostas dadas espontaneamente pelas professoras a questões, cuja formulação não incidia directamente sobre eventuais mudanças na sua actuação disciplinar.

2. 3. Contributos para a prática profissional

As duas questões inscritas no guião da entrevista que tinha como objectivo recolher dados sobre este tema apresentavam a seguinte formulação:

“Acha que do ponto de vista da sua prática profissional, da sua actuação em sala de aula obteve ganhos com esta acção de formação? Se sim, a que níveis?”

Relativamente à primeira questão todas as entrevistadas se pronunciaram afirmativamente, ou seja, todas elas consideram terem obtido ganhos do ponto de vista da sua prática profissional.

No que concerne à segunda questão, o resultado da análise da informação recolhida fez emergir três categorias: **Ganhos no âmbito da actuação disciplinar, ganhos no âmbito da condução da análise e interpretação de textos, enriquecimento profissional**.

A primeira categoria contempla a maior parte da informação recolhida (66.66% das unidades de registo), seguida da segunda (com 25% das unidades de registo) e da terceira (com 8.33% das unidades de registo).

2. 3. 1. - Ganhos no âmbito da actuação disciplinar

Esta categoria além de incluir, como já foi referido, o maior volume de informação é também a única onde se inscrevem opiniões da totalidade das professoras entrevistadas.

A análise do discurso permitiu-nos, assim, constatar que os aspectos a que a acção de formação pretendia dar resposta foram aqueles a que as professoras foram mais sensíveis. Apresentamos, de seguida, fragmentos das entrevistas que ilustram esta asserção, acompanhados de comentários introdutórios, no interior dos quais, nas frases em sublinhado, se enunciam as sub-categorias em que esta categoria se desdobra.

Uma professora caracteriza os ganhos em termos genéricos, reconhecendo que a formação lhe proporcionou uma maior preparação para enfrentar a indisciplina:

"(...) e também que ficámos mais preparadas para responder a estas situações, por exemplo, eu não tinha, não conhecia, não tinha o conhecimento das mensagens-eu, de mensagens-impacto, de estratégia de resolução de problemas, de construção conceptual e isso faz-nos pôr as questões de uma outra maneira e eu acho que nos faz-nos ficar mais preparadas prás enfrentar..." (Profª A)

A maior preparação a este nível expressa-se, na opinião de quatro professoras (incluindo esta última), numa maior capacidade para prevenir a indisciplina:

"(...) e aprendi, portanto, novas metodologias para a prevenção da indisciplina" (Profª D)

"(...) tive ganhos evidentes (...) também na prevenção da indisciplina" (Profª E)

"Eu acho que, mudou nesse aspecto que eu estava a dizer à bocado (...) estar mais alerta [aos comportamentos e situações de indisciplina]" (Profª A)

" [Fez-me ficar mais preparada] prás prevenir [as situações de indisciplina]...(Profª C) "

"Sim, [fez-me ficar mais preparada](...) prás prevenir [as situações de indisciplina](Profª A)

Ainda no âmbito da acção disciplinar, as professoras B e E apontam para a ideia de que a formação contribuiu para a aquisição de uma prática favorável à auto-disciplina dos alunos:

“Claro, como estava a dizer, deixei de dar sermões, tive, penso, e nisto estou acompanhada pela sua opinião, que mudei para uma prática mais responsabilizante dos alunos em relação ao seu próprio comportamento. As estratégias que utilizei foram nesse sentido” (Profª B)

“Sim tive ganhos evidentes. Nós já conversámos sobre isso e foi, sobretudo, em termos de passar parte da regulação da disciplina para os alunos, o que é muito importante (...) (Profª E)”

Sendo esta prática um dos objectivos perseguidos na experimentação que levámos a efeito, estes testemunhos para além de exprimirem uma consciencialização de mudanças que vão nesse sentido, deixam entender, também uma forte interiorização, por parte das duas professoras, do discurso que atravessou a acção de formação.

2. 3. 2. - Ganhos no âmbito da condução da análise e interpretação de textos

Esta categoria, que emergiu na análise do discurso de três professoras, mostra que a percepção dos efeitos da acção de formação não se confinou ao domínio da acção disciplinar, tendo sido salientadas aquisições, como no-lo documentam os excertos seguintes, para uma área importante da sua actividade no contexto da disciplina de *Língua Portuguesa*, que é a da condução da análise e interpretação de textos:

(...) e não foi só em termos disciplinares, foi também na forma de trabalhar, por exemplo, a análise e a interpretação de textos.” (Profª B)

“Sim, mas também para dirigir melhor o trabalho de interpretação de textos com as técnicas que aprendemos. Não foi só a nível da indisciplina.” (Profª C)

“(...) e aprendi (...) também novas metodologias que ajudam a conduzir a análise e interpretação de textos.” (Profª D)

2. 3. 3. - Enriquecimento profissional

A ideia de que a acção de formação contribuiu para o enriquecimento profissional das formandas, atravessa, de forma implícita todo o seu discurso, mas só é assumida de forma clara e explícita pela professora B, como testemunha o seguinte excerto:

"Houve um enriquecimento a nível profissional (...)" (Prof^a B)

Como apontam os dois excertos que a ela se referem, inscritos nas duas categorias precedentes, este desenvolvimento profissional de que fala a professora, proporcionado pela acção de formação, alargou-se a outras áreas da sua actividade não se restringindo à actuação disciplinar.

Em súmula, tendo em conta as categorias e sub-categorias que o tratamento da informação fez emergir em relação a este tema e ainda o conteúdo dos excertos apresentados para as ilustrar, pode-se afirmar que as entrevistadas percepcionaram uma diversidade assinalável de âmbitos dos efeitos da acção de formação, os quais extravasaram o domínio específico da actuação disciplinar.

Concluimos a análise da informação relativa a este tema, salientando que esta formação, na representação das formandas, produziu mudanças profundas relativamente às estratégias e actividades que passaram a desenvolver na sala de aula.

2. 4. - Motivação para dar continuidade às inovações introduzidas com a acção de formação

As questões insertas no guião da entrevista através das quais se pretendia elementos sobre este tema apresentavam a seguinte formulação:

*Vê dificuldades na manutenção deste tipo de estratégias na sua prática no futuro?
Pensa continuar a utilizar este tipo de estratégias?*

O discurso das formandas a propósito destas questões em particular e de outras questões (algumas não previstas no guião inicial, mas que foram introduzidas em função da dinâmica das entrevistas) permitiu-nos organizar as suas motivações a dois níveis: as que dizem respeito à sua intenção de continuar futuramente a utilizar as inovações pedagógico-disciplinares na sala de aula e as que dizem respeito ao seu contributo para promover o alargamento destas inovações a outros professores e a outras áreas disciplinares.

Se em relação à primeira categoria foi possível obter unidades significativas do discurso de todas as professoras que a ilustravam, já em relação à segunda só foi obtida informação de quatro professoras.

2. 4. 1. - Motivação respeitante ao plano da sala de aula

A análise da informação obtida evidenciou que todas as professoras estavam disponíveis para dar continuidade às experiências pedagógicas no futuro. Para uma das professoras a motivação parece advir da percepção dos efeitos das inovações pedagógicas sobre o comportamento dos alunos

“Conto ir utilizando cada vez mais, porque os alunos melhoram o seu comportamento”. (Profª D, em resposta à questão: *“Pensa poder continuar a utilizar este tipo de estratégias?”*)

“(...) Mesmo assim vou no futuro continuar a utilizar esta estratégia procurando aumentar cada vez mais o nível de envolvimento dos alunos, de forma a participarem mais não só no registo mas na administração das consequências, para serem mais responsáveis porque a partir do momento em que se começa a permitir que eles administrem as consequências as coisas começam a fluir mais facilmente, embora isso dê trabalho e exija grandes doses de paciência.” (Profª D, em resposta à questão: *“quais os aspectos de que gostou mais e de que gostou menos na acção de formação?”*)

Esta associação entre o processo motivacional e os efeitos das inovações produzidas na prática pedagógica sobre os alunos, ressalta no discurso da professora E, que se mostra convicta das potencialidades de algumas destas estratégias na estimulação da criatividade dos alunos:

“Acho que o estabelecimento de regras e a definição de consequências lógicas é importante, é até criativo. E com esta disciplina também se pretende desenvolver a criatividade nos alunos. Penso, portanto, aplicar, pelo menos estas estratégias, com qualquer turma (Profª E, em resposta à questão: *“Pensa continuar a utilizar este tipo de estratégias?”*)

No discurso destas duas professoras, a acção de formação parece ter suscitado motivações, do ponto de vista da continuidade da aplicação das estratégias por elas experimentadas, que não se confinam meramente a turmas com problemas de comportamento:

“Penso utilizar mesmo em turmas onde à partida não se presume que venha a haver problemas” (Profª D, em resposta à questão: “Pensa poder continuar a utilizar este tipo de estratégias?”)

“(…) mas eu penso que futuramente supondo que eu vou trabalhar com uma turma que tem problemas de indisciplina, acho que uma das coisas que propunha logo de imediato era começar a realizar um trabalho deste género. Mas também em relação a turmas sem problemas o faria. (Profª E, em resposta à questão: “Pensa poder continuar a utilizar este tipo de estratégias?”)

Para as restantes professoras a intenção de dar continuidade à aplicação das inovações no campo da acção disciplinar decorre do facto de estarem empenhadas em aperfeiçoar e consolidar as aquisições já alcançadas:

“Não vejo dificuldades e claro que penso continuar se não era um desperdício tudo o que andei a fazer este ano. Eu não vejo e acho que podem melhorar, porque eu tenho consciência do que eu fiz este ano, não foi perfeito e penso se continuar consegue-se fazer melhor, até porque as coisas, vamos assimilando mais as coisas, vão-se tornando mais parte de nós, da nossa maneira de agir, e penso que as coisas podem ser melhoradas (...)” (Profª A, em resposta às questões: “Vê dificuldades na manutenção deste tipo de estratégias na sua prática no futuro? Pensa poder continuar a utilizar este tipo de estratégias?”)

“(…) mas isto é o início isto pra mim é um início que tem de ser aperfeiçoado ao longo de anos. Trabalhar os valores de forma sistemática e o resto terá de ser aperfeiçoado ao longo de anos.” (Profª C, em resposta às mesmas duas questões).

“(…) Como disse, para mim isto foi um início e quero continuar com estas estratégias, por todas as razões que já disse. Estou mesmo muito empenhada nisso” (Profª C, na continuação da resposta às mesmas duas questões.)

“Penso mesmo continuar a utilizar para melhorar o que já consegui.” (Profª B em resposta às questões: “Vê dificuldades na manutenção deste tipo de estratégias na sua prática no futuro? Pensa poder continuar a utilizar este tipo de estratégias?”)

Finalmente, importa salientar que, para duas professoras, a motivação para dar continuidade ao que tinham experimentado foi tão forte que conduziu a expressar o desejo de que a acção se prolongasse para o ano lectivo seguinte:

“ (...) Foi pouco tempo, mesmo assim (...) A duração da acção. Devia ser mais um ano, apesar das tarefas que tive a mais com a Direcção de Turma. (Profª D em resposta à questão: “Há outros aspectos que queiram referir?”)

“A minha sugestão é continuar com esta acção e este tema, e aquilo que eu sugeria para o próximo ano era que fosse também iniciado em Setembro.” (Profª C, em resposta à questão: “sugestões para eu melhorar este tipo de acções...”)

Em síntese, a análise do discurso das participantes permite tirar a ilação de que a intenção de dar continuidade à aplicação das inovações no âmbito pedagógico-disciplinar está associada (embora não tenha sido explicitado por todas elas) quer ao seu desejo de aperfeiçoar e consolidar as aquisições alcançadas quer aos efeitos percebidos por essas mesmas inovações nos alunos.

2. 4. 2. - Motivação respeitante à sua intervenção para promover o alargamento das estratégias a outros professores e a outras áreas disciplinares

De acordo com o que foi referido, em relação a quatro formandas, foram também obtidos elementos, que evidenciaram a sua motivação para dar continuidade às inovações introduzidas com a acção de formação, através da sua colaboração, tendo em vista o alargamento das inovações a outras professoras e a outras áreas disciplinares. Refira-se, no entanto, que, na análise da informação obtida só a Profª B se pronunciou espontaneamente neste sentido. Transcrevemos, de seguida, o excerto, em que está presente esta intenção da formanda:

“[Penso mesmo continuar a utilizar para melhorar o que já consegui] e até a convencer algumas colegas a fazê-lo, mesmo de outras disciplinas. Este ano não, porque o José António me pediu, dado que queria confinar a experiência.” (Profª B em resposta às questões: “Vê dificuldades na manutenção deste tipo de estratégias na sua prática no futuro? Pensa poder continuar a utilizar este tipo de estratégias?”)

Sublinhe-se, ainda, neste fragmento do discurso da formanda, o facto da sua proposta de actuação se traduzir por uma tentativa de persuasão das colegas para porem em prática as inovações pedagógicas, sem passar por qualquer acção mais determinada da sua parte, nomeadamente ao nível de órgãos e instâncias de poder executivo ou pedagógico da escola que pudessem potenciar e levar à consecução efectiva deste desideratum. Como mostra o seguinte excerto da entrevista, a ideia de uma intervenção ao nível de uma destas instâncias escolares está presente, embora de modo não muito incisivo, no discurso da profª C, quando instada pelo entrevistador após a defesa que fez da importância do alargamento das novas estratégias a outras áreas disciplinares:

“Profª C – Sim, é verdade, utilizando a técnica de construção conceptual de valores, a técnica de resolução de problemas através de um texto, elas [professoras de outras disciplinas] depois têm mais dificuldade, porque não estão habituadas ao questionamento como nós. Mas quem está verdadeiramente interessado pode perfeitamente aprender, não é por isso que está inutilizado.

(...) Ent – Estaria você disposta a contribuir para as colegas adoptarem este tipo de estratégias?

Profª C – Também naquilo que me for possível, nos Conselhos de Turma, tentar sensibilizar as colegas para estas técnicas, isso poderei fazer. Não sei é se já estarei em condições de ajudar os outros, talvez ainda precise que me ajudem a desenvolver estas técnicas”

De realçar, neste excerto, o facto da formanda equacionar a possibilidade de uma intervenção ao nível do Conselho de Turma, mas ter dúvidas sobre a sua capacidade para ir mais longe enquanto agente de formação das suas colegas. Esta sua insegurança, compreensível dada a complexidade e o melindre de envolver as colegas num processo formativo que deveria ter como objecto a aquisição de competências, algumas das quais ainda representavam uma novidade para si, levou-a, noutro ponto da entrevista, numa reacção de defesa, a transferir essa responsabilidade para a pessoa do formador:

“[A minha sugestão é continuar com esta acção e este tema, e aquilo que eu sugeria para o próximo ano era que fosse também iniciado em Setembro] e alargada a mais colegas de outras disciplinas. Espero que o José António esteja disponível” (Profª C, em resposta à questão: sugestões para eu melhorar este tipo de acções...?)

E se dúvidas houvesse quanto à natureza da sua intervenção no alargamento das inovações na escola, a parte final da entrevista encarrega-se de as dissipar. Ou seja, como está

patente no testemunho seguinte, a sua intervenção não iria além de uma abordagem informal com as colegas:

“Irei pela minha parte, nas conversas que tiver, alertar os professores para a necessidade disto ser posto em prática em todas as disciplinas. Não é só Português. Sobretudo, os Directores de Turma que podem perfeitamente aplicar as regras e consequências lógicas, sejam eles de Matemática, de Biologia...” (Profª C, em resposta à questão: **sugestões para eu melhorar este tipo de acções...?**)

A proposta de promover o alargamento das inovações pedagógicas a outras áreas disciplinares, com base numa nova acção de formação conduzida por mim, competindo à proponente uma abordagem meramente informal com as colegas, foi também feita pela professora E, como se depreende do seguinte excerto da entrevista:

«Penso que até vários professores podiam estar envolvidos neste tipo de trabalho, podia procurar-se de antemão alguma concordância entre os vários professores de uma determinada turma, por exemplo, vamos supor que vários professores utilizavam as consequências lógicas, até seria uma maneira dos vários alunos perceberem o modo como devem agir, porque eles muita das vezes também são confrontados com diferentes exigências, dos diferentes professores que têm, e isso muitas das vezes leva a que determinada altura da aula ou determinada aula eles até tomem atitudes incorrectas, mas como o professor deixou, transportam esse comportamento para outra aula com outro professor que não pode estar receptivo a esse comportamento, e acham estranho se esse professor agir. Se este tipo de métodos fosse alargado provavelmente até se poderia conseguir um maior equilíbrio na turma em mais do que uma área disciplinar. (Profª E, em resposta à questão: **viu dificuldades na utilização deste tipo de estratégias?**)»

Ent – Pensa poder contribuir para que esse alargamento de que fala possa acontecer?

Profª E – Seria melhor um trabalho sistematizado como fizemos nesta acção, se o José António pudesse repetir esta acção com outros colegas seria melhor. Por mim, penso ir falando sobre estas técnicas com as outras colegas. Este ano não o fiz porque o José António me pediu alguma contenção para não prejudicar a experiência. No próximo ano procurarei chamar para esta causa as colegas que quiserem aderir. Vamos ver se aderem ou não...»

De salientar, ainda, neste excerto, a convicção da formanda de que uma actuação articulada entre professoras de várias disciplinas poderia ter um impacto mais positivo no comportamento dos alunos. Trata-se de uma ideia recorrente no discurso de grande parte dos professores com quem temos contactado ao longo destes anos, e que também é perfilhada neste grupo de participantes na acção de formação pela professora A:

“Então isto [regras e consequências diferentes em cada disciplina] para eles acaba por ser uma grande confusão, portanto o que a C. estava a dizer, que não deveria ser feito só com o professor da disciplina de Português, mas pelos outros professores, ela tem toda a razão.” (Prof^a A, em resposta à questão: *sugestões para eu melhorar este tipo de acções...?*)”

Em consonância com esta posição e na esteira das suas colegas, esta professora propôs também um alargamento das inovações a outras áreas disciplinares, reservando para si, à semelhança do que tem sido dominante nos testemunhos que temos vindo a apresentar nesta matéria, um papel pouco interventivo que não vai também além de uma abordagem informal com as colegas:

«Prof^a A - Ainda acerca disto, sobre aquilo que se estava a dizer, sobre a disciplina de *Língua Portuguesa*, eu acho que os Directores de Turma deviam também utilizar estas estratégias e porque não noutras disciplinas, embora o questionamento dos alunos, por exemplo, sobre os valores seja mais difícil para alguns professores e talvez os conteúdos programáticos não se prestem tanto para isso como os nossos. (Prof^a A., em resposta à questão: *se quiser acrescentar mais alguma coisa...?*)”

Ent – Você estaria disposta a ajudar as colegas a adoptar este tipo de estratégias?

Prof^a A – Dentro das minhas possibilidades estou, falando com as colegas, com o entusiasmo que eu tenho talvez as contagiasse. Não sei é se conseguia que algumas colegas conduzissem o questionamento, como estava a dizer, de forma adequada. Muitas Directoras de Turma não têm formação na área de Letras.»

Em sùmula, como resulta da leitura e análise dos excertos das entrevistas apresentados neste ponto do trabalho, as quatro professoras referenciadas manifestaram a convicção de que as estratégias por si experimentadas na sala de aula ao longo do processo formativo, são transferíveis a outras áreas disciplinares, sendo admitido por todas elas a possibilidade de se constituírem como veículos dessa transferência, através de uma intervenção que, no seu ponto de vista, se reduziria a contactos informais e à tentativa de persuasão das colegas, sem se assumirem, portanto, como verdadeiros agentes de mudança dessas mesmas colegas, o que exigiria o seu envolvimento activo num processo formativo que apresentasse algumas das características da acção de formação em que participaram, nomeadamente, que procurasse combinar, de forma equilibrada, momentos de informação, de acção e de reflexão. A referência a um processo formativo desta natureza para permitir o alargamento das inovações a outras colegas não aparece de forma notória no discurso das professoras e, quando aparece, de forma mitigada, a sua operacionalização é sempre associada à figura do seu próprio formador.

Pode-se, portanto, concluir, que os efeitos positivos (em maior ou menor grau) gerados no âmbito da prática pedagógica pela dinâmica do processo formativo não encontraram correspondência no plano da sua apropriação pelas professoras para lhes permitir que se assumissem como agentes de mudança das suas colegas.

PARTE V – BALANÇO FINAL DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – ASPECTOS MAIS SALIENTES DOS DOIS PRINCIPAIS CONJUNTOS DE ESTUDOS

Introdução

Como decorre de tudo quanto foi escrito até aqui, neste trabalho cruzam-se duas áreas de investigação: a prevenção da indisciplina em sala de aula e a formação de professores com base em pressupostos de supervisão colaborativa.

Os dois principais conjuntos de estudos que dele fazem parte, pese embora as diferenças em termos das orientações teóricas e das estratégias metodológicas que os enquadram e estruturam, apresentam um núcleo comum de problemáticas orientadoras da pesquisa: procura-se, através deles, ensaiar estratégias, a partir de uma intervenção de carácter formativo com professores, tendo em vista a criação de uma disciplina pró-activa na sala de aula.

Em ambos se valoriza o papel do professor para a consecução deste desideratum. No primeiro, conceptualizando-o enquanto agente de organização da aula através do uso de competências postas em relevo pela chamada corrente da *classroom management*. No segundo, perspectivando-o, enquanto profissional que integra nas suas práticas dispositivos pedagógicos e competências, valorizadas especialmente por modelos de extracção psicológica, susceptíveis de promover nos alunos um envolvimento participativo e motivado na criação da disciplina em sala de aula.

Em ambos, a intervenção formativa levada a cabo, do ponto de vista do seu enquadramento na problemática da formação contínua de professores, pautou-se pelas actuais propostas, feitas, nacional e internacionalmente, nesta matéria, que têm subjacentes quer as orientações de carácter *construtivista* e *cognitivo-mediacional* quer as perspectivas do *desenvolvimento profissional do professor centrado na escola*. Ou seja, trata-se de um modelo de formação que aponta para a resposta às necessidades dos professores, através de parcerias adequadas, de modo a possibilitar a tomada de consciência de si e do real e das suas relações com o contexto (M. T. Estrela, 1989: 331), pela observação, análise e reflexão das situações vivenciadas por estes protagonistas da relação pedagógica.

Este tipo de formação partiu, assim, de pressupostos que se identificam com os modelos centrados na análise, segundo Ferry (1987), ou orientados para a pesquisa (“inquiry

oriented”, segundo Zeichner (1983). Relevou também, devido quer às especificidades do próprio processo de formação (especialmente as que decorrem da necessidade de aquisição e treino de competências não existentes no repertório procedimental dos professores) quer às imensas potencialidades que lhe reconhecemos do ponto de vista do seu contributo para uma profissionalidade docente cientificamente fundamentada, do chamado modelo da racionalidade técnica.

Recuperando as ideias centrais das sínteses parcelares apresentadas ao longo deste trabalho, iremos esboçar, seguidamente, uma panorâmica global dos principais resultados obtidos em função de cada um dos dois conjuntos de estudos desenvolvidos.

1 - Primeiro Conjunto de Estudos

Através desta investigação, que envolveu 6 professores e 21 alunos pertencentes a turmas do sexto, sétimo e oitavo anos de escolaridade, pretendeu-se, primariamente, analisar os efeitos de um processo de formação/supervisão (levado a cabo para implementar nos formandos um estilo de disciplinação centrado em estratégias decorrentes da corrente da “Classroom Management”), nas conceptualizações dos professores, na prática docente e no comportamento dos alunos.

Pretendeu-se, secundariamente, em relação a turmas de duas professoras participantes na experiência, apurar se havia ou não transferência dos efeitos da intervenção (em termos de modificação do comportamento dos alunos) para o contexto de outras disciplinas, cujos professores não tinham participado na acção de formação.

Tendo em conta estes objectivos procuraremos, de seguida, pôr em evidência os resultados que consideramos mais salientes.

1. 1. - Conceptualizações dos professores sobre indisciplina

A vivência do percurso formativo provocou algumas mudanças no discurso dos participantes sobre o fenómeno da indisciplina no que diz respeito às duas dimensões que foram objecto de análise: causas da indisciplina e estratégias de disciplinação consideradas adequadas.

Os dados apurados mostraram que houve em termos gerais, da parte dos professores, um acolhimento de novas concepções procedentes do modelo empírico-teórico da *classroom management* que suportou as intervenções formativas, sem que, todavia, esse acolhimento

fosse feito à custa da substituição das concepções mais enraizadas dos professores. Ou seja, não obstante as lacunas do ponto de vista do controle do campo de investigação, pode-se afirmar, que o impacto desta acção, não ocorreu, contrariamente às visões, em mau-entender idílicas, de alguns teóricos da *mudança conceptual*, com base em rupturas, saltos qualitativos bruscos, rectificação dos conteúdos precedentes, mas sim pela reconciliação das novas concepções com as já existentes através de um processo de hibridação e de reestruturação.

1. 2. - Estratégias de disciplinação dos professores

De um modo geral houve, para todos os professores, entre o período de pré-teste e o de intervenção, uma melhoria na utilização das diferentes estratégias que foram objecto de intervenção, melhoria essa que se traduziu, por um incremento significativo ou por uma redução significativa²⁵⁴ (consoante se tratassem de estratégias consideradas desejáveis ou indesejáveis) nos valores dos registos efectuados.

Entre o período de intervenção e de seguimento (2 meses após o terminus da intervenção) manteve-se em relação a três professores a tendência no sentido de uma melhoria na utilização das referidas estratégias, tendência essa, que, de um modo geral, não teve tradução, para as diferentes estratégias intervencionadas, em termos de significância estatística. Contrariamente, em relação a outros dois professores, verificou-se uma tendência reversiva para a maioria das estratégias utilizadas, e em relação a um professor essa reversão circunscreveu-se a um leque menor de estratégias. Refira-se que a reversão nos resultados no período de seguimento ocorreu com os professores que passaram por um processo supervisivo mais curto, o que deixa entender uma relação, que a literatura aponta, entre a dimensão temporal das acções de carácter formativo e os seus benefícios junto dos formandos;

De salientar, que houve efeitos colaterais ao nível das estratégias, constantes da grelha de observação utilizada, que não foram intencionalmente objecto de intervenção, o que, penso, poderá ser explicado quer pelo “princípio da implicação de competências formulado” por Albano Estrela et al. (1991) quer pelo facto dos professores terem tido ao longo do período de experimentação uma atitude mais atenta a essas estratégias do que habitualmente teriam se não tivessem ficado despertos para elas por via da sua participação nestas acções de formação.

²⁵⁴ Algumas das variáveis (e.g., *espera que se estabeleça ordem para iniciar a primeira actividade*) só permitiram um nível de mensuração nominal, pelo que não se apurou a existência ou não de significância estatística.

1. 3. - *Comportamento dos alunos*

Entre a fase de pré-teste e de pós-teste, houve para o conjunto dos 6 professores uma redução no comportamento de indisciplina dos alunos, apontando os valores do Qui Quadrado para uma relação estatisticamente significativa entre a distribuição de comportamentos nos dois períodos de observação, nas aulas de 5 professores. Esta tendência no sentido de um decréscimo dos valores registados foi, no entanto, contrariada, devido a um incremento da indisciplina, em relação a três professores na categoria *Convenções Sociais* e, em relação a todos os professores na categoria *Relação Aluno-Aluno*.

A análise dos dados mostrou que houve um aumento na frequência de comportamentos que, ou são menos valorizados pelos professores porque menos perturbadores do ritmo da aula, ou escapam mais ao seu controle (e. g., *atirar papéis ou outros desperdícios para o chão*); o que significa que os alunos encontraram na sua emissão como que uma válvula de escape para o aumento da frustração e da instabilidade causadas por uma relação provavelmente mais restritiva do que a que tinham antes da intervenção.

Entre as fases de pós-teste e de seguimento verificou-se uma tendência já anteriormente constatada em relação às estratégias de gestão e organização da aula dos professores: por um lado, um decréscimo dos comportamentos de indisciplina nas aulas dos professores onde se verificara uma evolução sustentada na utilização das referidas estratégias e, por outro, um incremento nas ocorrências de indisciplina nas aulas dos professores, onde se verificara reversão na utilização dessas estratégias.

Face a este conjunto de dados pode-se concluir que as tendências registadas, entre as diferentes fases, ao nível da evolução das competências de gestão e organização da aula dos professores, encontraram correspondência com as que se verificaram no domínio dos comportamentos de indisciplina dos seus alunos.

1. 4. - *Resultados da análise qualitativa*

Numa análise qualitativa à informação recolhida no domínio das opiniões dos intervenientes no processo pedagógico, confirmaram-se os dados de natureza quantitativa

relativamente aos efeitos positivos da intervenção sobre o comportamento dos alunos e sobre o desenvolvimento das competências de actuação disciplinar dos professores.

Com efeito, as opiniões expenhadas pelos últimos, "a quente", revelaram que a formação recebida permitiu a tomada de consciência de terem existido mudanças no comportamento dos alunos, terá contribuído para o desenvolvimento de práticas de disciplinação mais adaptadas, terá gerado efeitos positivos na própria esfera emocional e afectiva de alguns professores e, curiosamente, parece ter provocado também nalguns professores, um incremento da metacognição (conhecimento, consciência e controle das suas práticas).

Do lado dos alunos a análise aos dados de opinião revela que fizeram uma apreciação mais favorável da evolução do seu próprio comportamento do que do da sua turma na disciplina onde foi realizada a intervenção. Apesar desta posição menos favorável à evolução positiva do comportamento da turma a que pertenciam, foram em maior número os alunos que consideraram ter sido essa evolução positiva do que os que consideraram ter sido pior ou ter sido igual. A informação obtida permitiu também concluir que, quer em relação à evolução do seu próprio comportamento quer em relação à evolução do da turma de pertença, o motivo que obteve mais destaque nas suas respostas para as justificar diz respeito a mudanças no comportamento dos professores que participaram na acção de formação. Este facto deixa entender que os alunos, podendo ou não estar atentos à matéria leccionada, são actores atentíssimos ao comportamento e à actuação disciplinar dos seus professores.

Da análise qualitativa²⁵⁵ quanto às razões explicativas para a não reversão dos resultados, na fase de seguimento (2 meses após o terminus da intervenção), nas aulas de três professoras, concluiu-se que: a facilidade de apropriação permitida pelo tipo de estratégias de disciplinação em jogo nas acções formativas, as características da supervisão prosseguida (prolongada no tempo, frequência e qualidade do apoio, gradual atenuação do processo supervisivo), o "apport" motivacional trazido pela observação da eficácia das estratégias postas em prática, o hábito de auto-vigilância, foram factores que, salvaguardada a devida reserva em relação a conclusões provenientes deste tipo de dados, criaram condições para o desenvolvimento, por parte das formandas, de expectativas no sentido de uma maior controlabilidade²⁵⁶ e (também por este último motivo) para uma mudança sustentada das suas

²⁵⁵ Baseada no discurso dos participantes, do do próprio investigador e na reinterpretação de elementos provenientes dos resultados quantitativos.

²⁵⁶ Traduzida na modificação (embora mitigada) das crenças das professoras, que se constatou na entrevista realizada após a intervenção, em relação às causas e à forma de combater a indisciplina.

estratégias de disciplinação.

A **extensão da análise qualitativa** aos motivos que terão estado na origem da **reversão**, na fase de seguimento, dos resultados registados nas aulas de dois professores, fez ressaltar, com base na reinterpretação dos dados de natureza quantitativa, a ideia de que o factor tempo (as acções formativas realizadas com estes dois professores tiveram uma duração substancialmente mais reduzida do que as realizadas com os outros professores) teria sido o grande responsável pela inexistência de uma mudança sustentada nas estratégias de disciplinação destes dois professores.

Os dados da análise ao discurso destes dois professores permitiram concluir que o modelo adoptado nestas práticas formativo/supervisivas, não tanto ao nível da sua estrutura e ao modo como foi implementado, mas, fundamentalmente, no que diz respeito à natureza e ao conteúdo das estratégias de disciplinação que propõe, tem limitações pois, apesar da familiaridade que os professores possam ter em relação a este tipo de estratégias e da facilidade na sua apropriação, ele ignora que pode haver uma variedade de formulações válidas nesta matéria, para além das que estão presentes na abordagem da “classroom management”, que respondam de forma mais adequada, em termos práticos e motivacionais, às necessidades de alguns professores.

1. 5. - Resultados referentes às observações realizadas em disciplinas cujos professores não participaram nas acções de formação

Relativamente à procura de indícios da transferência transsituacional das mudanças positivas verificadas no comportamento dos alunos de duas participantes na intervenção formativa, os dados obtidos com base nos registos efectuados nas aulas de seis professores (3 por turma) apontaram para a não projecção para esses contextos pedagógicos dos efeitos da intervenção.

Em síntese, não sendo (como sugere a resenha acabada de efectuar) menosprezáveis os impactos verificados nas conceptualizações dos professores sobre o fenómeno da indisciplina e, nalguns casos, na sua esfera afectiva, cumpre destacar o facto do conjunto de resultados passados em revista suportarem claramente a ideia de que as intervenções formativas provocaram mudanças positivas nas práticas de disciplinação dos professores e no

comportamento dos alunos, e que essas mudanças foram tanto mais fortes quanto maior foi a duração das referidas intervenções.

Estes resultados deixam também entender que as estratégias da "classroom management" são válidas para a prevenção da indisciplina nos contextos onde são aplicadas (embora o sejam menos para os comportamentos clandestinos ou menos valorizado pelos professores), declinando, no entanto, os seus efeitos se não forem postas em prática de forma persistente e continuada. Finalmente, estes resultados mostraram que os efeitos das intervenções realizadas à luz do modelo da "classroom management" no comportamento dos alunos não se generalizaram para o contexto de outras disciplinas.

Convém salientar que estas conclusões terão que ser necessariamente relativizadas devido às limitações metodológicas (tratam-se de planos experimentais de caso único A-B-A mitigado) dos estudos donde foram retiradas.

2 - Segundo conjunto de estudos

Esta intervenção formativa, que pretendia promover nas participantes um estilo de actuação disciplinar que se assumia poder conduzir a mudanças transtemporais e transsituacionais no comportamento de indisciplina dos alunos, envolveu 5 professoras que leccionam a disciplina de *Língua Portuguesa* e 3 amostras de alunos. Para a amostra 1 (composta por 29 alunos) foi utilizado um planeamento quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle e para as amostras 2 (com 11 alunos) e 3 (com 10 alunos) um planeamento híbrido com características quer de plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controle, quer de plano experimental de caso único de tipo A-B-A.

Procuraremos, de seguida, pôr em relevo as conclusões que consideramos mais salientes. Apresentam-se, em primeiro lugar as que se referem aos alunos e, posteriormente, as respeitantes às professoras. Convém salientar, no entanto que estas conclusões terão que ser olhadas com alguma reserva dadas as limitações dos estudos de onde foram retiradas. Limitações essas que decorrem do facto termos sido os únicos observadores e de, no caso dos estudos relativos às amostras 2 e 3, do facto de se tratarem de amostras reduzidas, de conveniência, sem que os sujeitos a elas pertencente tivessem sido atribuídos aleatoriamente aos grupos experimental e de controle. E ainda, no caso do estudo referente à amostra 1,

devido, fundamentalmente, ao facto do processo de selecção da amostra (apesar dos cuidados tidos no sentido de serem identificados um conjunto de alunos indisciplinados), o método de amostragem não ter sido probabilístico.

Estas limitações não nos permitem proceder a generalizações extensas dos resultados obtidos, embora, seja admissível que com modelos de formação e de intervenção idênticos seja possível assegurar alguma transferibilidade dos referidos resultados.

2. 1. – *Impacto da experiência nos alunos*

Relativamente à disciplina (de *Lingua Portuguesa*) onde decorreu a intervenção, o conjunto dos resultados de natureza quantitativa apresentados referentes às três amostras e a sua respectiva análise deixaram claramente estabelecidas as potencialidades da intervenção na modificação das manifestações de indisciplina dos alunos, ao nível da maioria das categorias comportamentais integrantes da grelha de observação do investigador e dos comportamentos nelas subsumidos, mesmo em relação àqueles que são habitualmente emitidos de forma mais clandestina e, por isso, menos passíveis de controle por parte dos professores. A única excepção residiu na integração das regulações associadas à convenção respeitante ao comportamento *Baloçar continuamente a cadeira*, que tal como na investigação anterior registou um aumento na sua frequência, aumento esse que atribuímos ao facto de se tratar de uma “convenção organicisticamente incongruente” (Sá, 1997: 132), à luz da **teoria da integração organicista** (Deci & Ryan, 1985, 1991) uma vez que entra em conflito com necessidades básicas dos alunos, de movimento, de libertação de energia e de expansão, próprias de um corpo em processo de crescimento.

Numa avaliação qualitativa, com base na opinião das professoras de *Lingua Portuguesa* das turmas das três amostras, os dados obtidos corroboraram os dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula, evidenciando que a intervenção teve efeitos positivos no comportamento dos alunos submetidos à condição experimental, tendo atravessado todas as categorias comportamentais da grelha de observação utilizada pelo investigador. Para o contexto da mesma disciplina e em relação à amostra 1, os dados de opinião referentes aos próprios alunos do grupo experimental e aos seus colegas confirmaram estas conclusões.

Também em relação à amostra 1, com base na análise dos dados referentes às opiniões dos sujeitos directamente envolvidos na intervenção (alunos e das professoras da disciplina de *Língua Portuguesa*) constatou-se que houve, inesperadamente (tendo em atenção as diferenças de estatuto e de papéis destes protagonistas da relação pedagógica), uma visão partilhada das razões subjacentes à evolução comportamental verificada, emergindo em função do ano de escolaridade dois tipos de motivos claramente opostos: externos/heterónomos²⁵⁷, nos casos da professora e alunos do sexto ano; e relativamente autónomos e interiorizados²⁵⁸, nos casos das professoras e alunos do oitavo ano.

No tocante, ainda, à amostra 1, os dados obtidos relativamente aos motivos que estiveram na base de uma melhoria no comportamento dos alunos do grupo experimental, permitem também afirmar que os alunos, sobretudo os mais velhos, se aperceberam das mudanças operadas na ecologia da aula, estiveram atentos ao que nela de mais saliente se passou em matéria disciplinar, não lhes escaparam as inovações, evidenciando uma grelha de leitura e, parafraseando Amado (1998), “um pensamento pedagógico”, que lhes permitiu interpretar, classificar e dar sentido aos acontecimentos ocorridos em sala de aula.

A análise aos dados de natureza qualitativa provenientes das amostras 2 e 3, evidenciou que as professoras da disciplina de *Língua Portuguesa* das turmas dos sexto e oitavo anos emitiram uma opinião sobre a evolução do comportamento dos diferentes sub-conjuntos de alunos considerados indisciplinados, que se revelou mais favorável do que a destes protagonistas do processo pedagógico. Admitimos na interpretação que realizámos que a opinião mais favorável das professoras poderá ser explicada por razões ligadas às expectativas criadas pela sua participação na experiência.

Dessa análise pôde concluir-se que os alunos do sexto ano (pertencentes à amostra 2) que consideraram ter havido uma evolução no seu comportamento convergiram com a sua professora da disciplina de *Língua Portuguesa* na imputação dessa evolução a motivos externos e heterónomos. Para o grupo (minoritário!) de alunos do oitavo, da amostra 3, que consideraram ter havido uma evolução no seu comportamento, a sintonia da sua posição com a da titular da disciplina de *Língua Portuguesa* foi menor, uma vez que atribuíram essa evolução a uma combinação de motivos heterónomos com motivos autónomos, enquanto que a sua professora aduziu um conjunto de motivos que apontam claramente para a ideia da

²⁵⁷ Significa que puseram o acento tónico em estratégias, como as consequências lógicas, que, no caso dos alunos, foram consideradas como castigos.

imputação da evolução do comportamento dos alunos a motivos autónomos e internalizados. Esta menor valorização dos motivos de carácter autónomo na explicação da evolução do seu próprio comportamento, por parte dos alunos do oitavo ano, da amostra 3, ao contrário do que sucedeu, como já foi referido, com os alunos mais velhos da amostra 1, sugere que os cerca de quatro meses de duração da intervenção não foram suficientes para lhes permitir tomarem plena consciência da natureza e da finalidade das novas estratégias desenvolvidas na disciplina de *Língua Portuguesa*.

No que diz respeito à avaliação do impacto da intervenção no contexto de outras disciplinas cujos professores não participaram na acção de formação, de acordo com o que foi exposto sobre os dados de natureza observacional, emergiu a ideia, de forma clara só para os alunos da amostra 1, que a intervenção desenvolvida permitiu alguma generalização transsituacional dos seus efeitos. Esta conclusão saiu reforçada a partir da análise dos resultados em função da variável idade, que fez ressaltar que essa transferência ocorreu fundamentalmente para os alunos mais velhos do grupo experimental (14-16 anos), o que mostra que os alunos desta faixa etária, devido a características de natureza desenvolvimental estavam mais aptos a assimilar e a interiorizar o impacto das novas estratégias do que o alunos mais novos. Estes resultados, referindo-se a alunos em relação aos quais a intervenção não só foi posta em prática desde o primeiro dia de aulas como também teve uma duração correspondente a todo o ano lectivo (ao contrário do que sucedeu com os alunos das outras duas amostras); deixam também transparecer a ideia da importância de duas dimensões temporais (tempo-antecipação e tempo-duração²⁵⁹) como factores determinantes da prevenção da indisciplina.

Prosseguindo, agora no âmbito qualitativo, a avaliação da transferência para outros contextos do impacto da intervenção, os dados disponíveis, para a amostra 1, sugerem que as opiniões dos próprios alunos do grupo experimental, dos seus colegas e dos seus professores em 6 disciplinas foram mais optimistas do que as conclusões retiradas a partir dos dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula, os quais, como se referiu, só para os alunos

²⁵⁸ Significa que puseram o acento tónico em estratégias baseadas em relações de reciprocidade (e.g., discussão argumentada sobre valores), que, em nosso entender, se associam mais fortemente ao processo de interiorização das regulações do comportamento disciplinado.

²⁵⁹ No plano das práticas de disciplinação estas dimensões temporais são o fundamento, respectivamente, das estratégias de cunho proactivo (tempo-antecipação) e da consistência (tempo-duração), que a corrente da "classroom management" tem posto em evidência na perspectiva da prevenção da indisciplina.

mais velhos (entre 14 e 16 anos) do grupo experimental, mostraram com clareza a existência de transferência transsituacional dos efeitos das estratégias de disciplinação utilizadas pelas professoras de *Lingua Portuguesa*.

Para o grupo de controle, e ainda relativamente à amostra 1, as opiniões de alunos, colegas e professores de 6 disciplinas sugerem que se verificou um agravamento do comportamento nesses contextos pedagógicos, o que corrobora os dados de natureza quantitativa colhidos em sala de aula. A análise das opiniões emitidas por este conjunto de actores mostrou, ainda, que os alunos tinham uma perspectiva menos favorável do que os professores quanto à evolução do seu próprio comportamento ou o dos colegas do que os seus professores. Admitimos, na interpretação efectuada, que esta visão menos negativa perfilhada pelos professores face ao comportamento de indisciplina ocorrido em sala de aula, possa ser devida ao carácter insular da actividade de cada professor que lhes proporcionaria uma menor reserva de informação sobre as características comportamentais dos seus alunos do que aquela possuída pelos próprios alunos ou pelos seus colegas, os quais têm, no conjunto das disciplinas por si frequentadas, uma experiência mais larga e um contacto mais frequente com as manifestações de indisciplina, levando-os a formar uma escala de referência mais extremada para o julgamento dos comportamentos ocorridos ao longo do ano lectivo a que se reportou a avaliação.

No que diz respeito aos efeitos a longo prazo (um ano) da intervenção, o conjunto de dados obtidos de natureza quantitativa para (e só para) a amostra 1 sugere que, apesar da reversão verificada nos resultados dos alunos do grupo experimental entre as fases de pós-teste e de seguimento, e da tendência para o esbatimento das diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos deste grupo e os obtidos pelos alunos do grupo de controle, o impulso dado pela intervenção na redução dos comportamentos de indisciplina na globalidade permitiu que entre os dois grupos continuassem a existir diferenças estatisticamente significativas que já tinham sido verificadas (embora com outros valores) na fase de pós-teste, mostrando as potencialidades da intervenção no plano da transferência transtemporal de alguns dos seus efeitos.

Estes dados foram corroborados pelos de índole qualitativa, referentes quer a alunos quer a professores.

Procurando avaliar os efeitos da intervenção no discurso dos alunos, ao nível da orientação motivacional do seu comportamento, os dados provenientes da aplicação de um questionário aos alunos das três amostras mostraram que só em relação aos do grupo experimental da amostra 1, em especial aos alunos mais velhos, houve indícios em termos estatísticos, de um incremento da orientação interna e de uma diminuição da orientação externa.

A análise efectuada em relação aos dados referentes à amostra 1, permitiu concluir que a assimilação das regulações, em direcção a uma maior auto-determinação, tem limites. Referimo-nos concretamente ao facto do impacto da intervenção ter sido diferenciado em função da variável idade: sendo os alunos mais velhos, os mais positivamente afectados, confirmando-se, assim, o que já tinha sido assinalado para o domínio comportamental. Referimo-nos também ao facto do impacto da intervenção se ter esbatido um ano após a sua realização, tendendo os resultados do grupo de controle a aproximar-se mais dos do grupo experimental, deixando entender a existência de uma progressão desenvolvimentista natural em direcção a uma maior auto-regulação. Ou seja, estes dois aspectos sugerem que a variável maturação é um factor condicionante do processo de interiorização das regulações.

A análise dos resultados finais dos alunos das três amostras sugeriu também que a variável tempo de duração da experiência teve efeitos ao nível do discurso auto-regulado. Com efeito, sendo que a intervenção revestiu, em relação aos alunos das três amostras as mesmas características e tendo somente variado a sua duração (um ano lectivo na amostra 1 e um quadrimestre nas amostras 2 e 3), pode-se concluir que foi esta variável que contribuiu para os alunos do grupo experimental da amostra 1 terem dado provas de um discurso mais auto-regulado. Trata-se, portanto, de um factor susceptível de potencializar as virtualidades da intervenção levada a cabo, permitindo uma interiorização mais forte e mais intensa das regulações associadas ao comportamento disciplinado.

Perspectivando os efeitos da intervenção a partir dos resultados obtidos nas três amostras, conclui-se que maturação e a duração, tal como já fora assinalado para o domínio comportamental e para o domínio das opiniões, emergiram como variáveis críticas na promoção dos resultados positivos ao nível do discurso auto-regulado dos alunos sobre o seu comportamento de disciplina. Por outras palavras, a tendência dos alunos para assimilar e integrar novas experiências e, por via delas, novas regulações não é, à luz destes dados, um processo que opere de forma invariante e de forma automática, mas é, ao invés, um processo limitado por factores de natureza desenvolvimental e que requer, sobretudo, tempo.

2. 2. – *Impacto da experiência nas professoras*

A avaliação exploratória, através da análise caso a caso e global aos dados referentes às estratégias e práticas que se pretendia desenvolver por intermédio do programa de supervisão/formação, permitiu mostrar que o referido programa teve efeitos positivos, para todas as professoras, ao nível da generalidade das competências nele contempladas, como as que dizem respeito ao uso de *mensagens-eu* e de *mensagens-impacto*, à utilização de *técnicas de construção conceptual de valores e de resolução de problemas em situações de análise e interpretação de textos*, à *condução de debates*, e à *mediação* para o desenvolvimento nos alunos não só da sua capacidade de realização de registos sobre o comportamento de indisciplina ocorrido em sala de aula como *da administração de consequências lógicas*.

Confirmou-se, através desta avaliação o que já era anunciado pelos dados (anteriormente expostos) de avaliação quantitativa e qualitativa sobre o impacto da intervenção nos alunos, impacto este que, como refere Albano Estrela (1991:28), parafraseando Arturo de la Orden, é o critério mais importante na avaliação dos efeitos dos programas de formação no desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

O reconhecimento de que a acção de formação contribuiu para o desenvolvimento de competências práticas esteve também presente no discurso das próprias formandas. Verificou-se através dos seus depoimentos que a acção de formação conduziu a um maior enriquecimento profissional, com a aquisição de competências de actuação disciplinar, uma maior preparação para enfrentar e prevenir a indisciplina e, em dois casos, com o desenvolvimento de uma prática favorável à auto-disciplina dos alunos. Da análise do discurso das professoras ressaltou que para a maioria delas se verificaram também aquisições no âmbito da condução da análise e interpretação de textos.

Paralelamente a estas aquisições e em íntima associação com elas, a análise do discurso evidenciou que o programa de formação terá conduzido à aquisição de conhecimento profissional utilizável no contexto da sua prática e à mudança de atitudes face às questões da (in)disciplina na sala de aula. Em relação a este último aspecto e, de acordo com o discurso de algumas participantes, o programa de formação teria contribuído para uma mudança na sua forma de encarar quer o papel do professor quer dos alunos na regulação da disciplina.

Foi, sem dúvida, todo este conjunto de percepções quanto ao impacto do programa nas suas práticas, nas suas representações e nas suas atitudes que levou as professoras a admitir

que estavam disponíveis para dar continuidade às inovações experimentadas no contexto da acção formativa e até para contribuírem para promover o seu alargamento a outros professores, embora as vias indicadas para induzir esse alargamento não fossem, à luz do conhecimento actualmente disponível em matéria de formação de professores, as mais indicadas.

Complementando a avaliação do impacto da formação nas professoras, os dados decorrentes das notas do investigador deram indicações (embora não se possa descartar alguma tendenciosidade presente neste tipo de elementos) de que a acção de formação não foi um mero receituário de práticas nem se limitou a impregnar as participantes de conhecimentos, antes as ajudando a um exercício de reflexão, análise e compreensão das suas práticas, ao conhecimento de si e das suas crenças, ao questionamento das suas certezas, a explorar ideias próprias, chamando-as à consciência, discutindo-as, clarificando-as, explicitando-as e reformulando-as.

Em síntese, tendo em conta o que de mais saliente foi apresentado relativamente a este segundo conjunto de estudos, pode-se afirmar que os principais pressupostos orientadores da investigação foram confirmados apenas em relação ao estudo referente à amostra 1. Todas as hipóteses foram de um modo geral comprovadas, em especial no que diz respeito ao sub-conjunto dos alunos mais velhos do grupo experimental. Referimo-nos ao impacto do programa em termos de redução significativa dos comportamentos de indisciplina, nos contextos onde a intervenção teve lugar (hipótese 1); à obtenção, por parte dos alunos do grupo experimental, de resultados significativamente melhores, nas três sub-escalas de um questionário para avaliar a orientação motivacional (externa ou interna) do comportamento disciplinado, do que os alunos do grupo de controle (hipótese 2); à transferência dos efeitos da intervenção para o contexto de outras disciplinas (hipótese 3); à persistência dos efeitos da intervenção no comportamento dos alunos após o terminus da referida intervenção (hipótese 4); à persistência dos efeitos da intervenção na orientação motivacional do comportamento disciplinado após um ano do seu terminus (hipótese 5).

A comprovação de todas estas hipóteses, especialmente as referentes à transferência transsituacional e transtemporal (apesar de nesta última dimensão se ter verificado algum esbatimento) dos efeitos da intervenção e aos seus efeitos imediatos e mediatos sobre a orientacional motivacional do comportamento disciplinado são uma garantia que o programa

que foi seguido afectou o sistema auto-regulado dos alunos. Decorre daqui a ideia, confirmada pelos dados da avaliação exploratória, que as professoras da disciplina de *Língua Portuguesa* dos alunos do grupo experimental desta amostra desenvolveram competências conducentes à promoção da auto-regulação comportamental dos seus alunos. É possível que o mesmo tenha acontecido com as professoras da mesma disciplina dos alunos das amostras 2 e 3, conforme, de resto, apontam os resultados da avaliação exploratória dos efeitos do programa em termos da aprendizagem de novas competência. No entanto, o facto de, nos seus alunos, não se ter detectado um padrão comportamental descontextualizado nem terem sido verificadas alterações significativas na orientação motivacional do comportamento disciplinado após a intervenção, não permite que sejam feitas afirmações peremptórias a este respeito.

Finalmente, importa sublinhar os efeitos diferenciais da intervenção em função da variável tempo: os alunos (da amostra 1) que beneficiaram da intervenção ao longo de um ano lectivo apresentaram melhores resultados, do ponto de vista da auto-regulação comportamental, do que os (das amostras 2 e 3) que estiveram sujeitos à intervenção apenas durante um quadrimestre lectivo. Também aqui se confirmou um dos pressupostos (embora não explícitos da investigação), qual seja, a de que só com intervenções de longo prazo é possível provocar mudanças em processos complexos, imbricados, parafraseando Torres (1994), no próprio desenvolvimento sócio-cognitivo e afectivo dos alunos.

CONCLUSÃO

O balanço da investigação efectuada na secção anterior deste trabalho pôs em evidência, para os dois conjuntos de estudos, que as intervenções formativas proveitosas exigem, como tem sido assinalado pela literatura (Steadman, 1995; Nicholls, 1996; Hargreaves, 1998; Day, 1998; Eraut, 2000) tempo. O factor tempo revelou-se uma variável determinante para a aquisição de competências de disciplinação, por parte dos professores, mas também para provocar mudanças comportamentais positivas nos alunos.

Este balanço mostra, tal como estudos anteriores evidenciaram (Griffin & Barnes, 1986; Evertson, 1995; Santos, 1999) que a pesquisa baseada na corrente de estudos conhecida por *Classroom Management* pode ajudar os professores a estabelecer um melhor envolvimento para a aprendizagem nas salas de aula, sugerindo, no entanto, que a prevenção da indisciplina numa aceção ampla, no sentido da aquisição de um padrão geral de comportamento disciplinado generalizável a várias situações, não deriva de regulações externas ou da manipulação, por parte do professor, de variáveis ligadas à organização e gestão da aula, mas, fundamentalmente, como mostra o segundo conjunto de estudos, no tocante à amostra 1, de disposições internas no aluno, construídas através da mediação do professor, num contexto pedagógico que faz apelo à corresponsabilização pelo estabelecimento e retro-informação (vigilância e correcção) da ordem normativa vigente na aula, à empatia, à firmeza e ao debate racionalizado e argumentado sobre valores ligados aos comportamentos escolar e socialmente valorizados.

Pela sua relevância, apesar das limitações da investigação, os resultados do segundo conjunto de estudos, no que se refere à 1ª amostra, ajudam à desconstrução de algumas ideias-feitas e de alguns mitos que ainda persistem, em maior ou menor grau, no campo educacional.

Em primeiro lugar mostram que é possível envolver alunos considerados indisciplinados na construção da disciplina em sala de aula sem o recurso a estratégias invasivas (e.g. jogos) que possam pôr em causa a ecologia da aula, dando força aos argumentos dos defensores de uma maior intervenção da escola na formação para a responsabilidade moral e para a cidadania.

Em segundo lugar, desfazem o mito da ineducabilidade (devido a factores de carácter, pessoal, social e familiar) dos alunos indisciplinados em direcção à auto-disciplina. Os dados

deste estudo, apesar de terem de ser relativizados, pelas suas limitações de carácter metodológico, atestam exactamente o contrário do propalado por este discurso fatalista.

Em terceiro lugar, os dados provenientes deste estudo, no que concerne à transferência transsituacional e transtemporal dos efeitos da intervenção, contrariam uma tese muito em voga em Ciências de Educação, que sublinha a especificidade situacional do que ocorre em cada contexto. Estes resultados mostram, que muito embora exista em cada sala de aula uma autonomia de funcionamento bastante elevada e que as relações que aí são entretidas são largamente influenciadas pelos acontecimentos que nela ocorrem, em particular, como nos adverte Postic (1990: 125), pelo tipo de intervenção de cada professor; há, contudo, variáveis estruturais, como a auto-regulação comportamental geradoras de permanências que podem atravessar diferentes contextos e projectar-se no tempo. O relativo êxito desta experiência, não pode, no entanto, iludir duas falácias detectadas por Cullen (1997: 202-206), noutro contexto, no discurso educacional: a “falácia da explicitação” (que consistiria em pensar que só haveria educação para a auto-regulação comportamental em espaços e tempos de ensino explícito) e a “falácia escolar” (que consistiria em restringir essa educação a uma ou algumas disciplinas do currículo). Não pode haver dúvidas que a educação para a auto-regulação comportamental se for assumida ao nível da instituição escolar, atravessando todos os espaços curriculares, e por todos os agentes(incluindo os pais) será muito mais efectiva do que se for feita no contexto de uma única disciplina como aconteceu nesta experiência.

Em quarto lugar, este estudo mostra também que o professor normal, dentro das condições normais de trabalho, pode promover a auto-disciplina. Mas esta investigação, ao nível dos dois conjuntos de estudos, levanta também uma questão: porque é que a prevenção da indisciplina e, sobretudo, a promoção da auto-regulação comportamental dos alunos são práticas estranhas a muitas salas de aula no nosso país? A resposta, óbvia à luz desta investigação, prende-se com o facto dos professores não desenvolverem facilmente por si sós as competências necessárias nesse sentido. Uma visão da prevenção e da auto-regulação como algo a ser perseguido de forma intencional, consistente e sistemática não está suficientemente presente no plano das representações e, sobretudo, das práticas de muitos professores. E não está, não por qualquer déficit de personalidade inscrito nas pessoas que exercem funções docentes, mas porque (ao contrário de alguma retórica presente no discurso educacional sobre o profissionalismo e a formação de professores) muitos deles não sabem como fazê-lo, porque em muitos casos não receberam formação para isso. Eles não sabem, porque poucas vezes tiveram oportunidades de observar modelos efectivos e, sobretudo, ocasiões para praticar

estratégias preventivas e estratégias facilitadoras da auto-disciplina recebendo feedback e orientação de pessoas com formação nesta área. Ou seja, eles não só não foram formados para isso, como também o não foram grande parte dos seus formadores.

O que mostra o conjunto de dados provenientes da investigação que levámos a cabo, tal como de outros estudos que nos antecederam e que tivemos oportunidade de referenciar ao longo deste trabalho, é que em matéria de actuação relacional e disciplinar os professores necessitam de aprender “competências de especialista” (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Mais do que em qualquer outra época, o ensino, nos nossos dias, é uma actividade altamente complexa e deliberada e que exige competências relacionais e de disciplina extremamente refinadas em combinação com uma sólida base de conhecimentos da matéria a serem ensinados. Diferentemente do que acontecia antes, os cenários da actividade docente exigem em matéria relacional e disciplinar, a aquisição de um currículo devidamente articulado de saberes, saberes-fazer e de atitudes.

A partir dos dados destes dois conjuntos de estudos, como de outros realizados nacional e internacionalmente, torna-se evidente que numa ordem de prioridades da escola, na actualidade em matéria de prevenção da indisciplina, uma correcta formação de professores é uma das medidas mais urgentes. Na formação para a capacitação (ou seja tornar os professores capazes de desenvolver as suas próprias soluções) nesta matéria é importante (à luz do processologia seguida nesta investigação) encarar as diferenças dos professores e perceber que a individualização é um princípio a ter em conta. De acordo com este princípio, procurar aplicar de forma uniforme competências (quaisquer que elas sejam) é pernicioso. Basta pensar (como no-lo demonstram as teorias construtivistas) que o conhecimento e as competências são sempre reconstruídas pelos sujeitos aprendentes, e que uma das características dos sistemas, mesmo o pessoal, é a auto-organização, segundo a qual só aquilo que faz sentido no sistema é captado.

A supervisão colaborativa, através de um amigo crítico ou de um supervisor, surge como um instrumento privilegiado na promoção desta individualização. Para tal a pessoa que desempenhar este papel terá de estabelecer interações complementares flexíveis (diálogo e negociação) ao invés de interações complementares rígidas (dependência/passividade), com os professores. Como demonstram os resultados dos dois conjuntos de estudos conduzidos nesta investigação, é possível pela acção do supervisor, pelo desempenho assistido nas zonas de desenvolvimento proximal dos professores, que as competências para a prevenção e para a

promoção da auto-regulação comportamental dos alunos sejam interiorizadas e automatizadas como processos cognitivos intrapsicológicos.

O conhecimento que se possui sobre como aprendem os adultos e de forma mais concreta os professores, parece apontar que o elemento mais decisivo é a prática. Por consequência, o conteúdo mais apropriado para fazer significativas as diversas ofertas teóricas que pode trazer um supervisor, é a prática educativa do professor, as suas realizações, as suas dificuldades e problemas. Os supervisores colaborarão com os professores na ajuda ao seu desenvolvimento profissional na medida em que consigam conectar a teoria com essa prática, problematizando-a em contextos clínicos de observação, análise e reflexão.

No entanto essas interações e parcerias são escassas na vida da escola e dos professores. A cultura de escola, como foi assinalado ao longo deste trabalho, faz com que os professores trabalhem isoladamente. Professores isolados raramente têm oportunidade de receber apoio através de modelagem e de feedback que são dois instrumentos fundamentais para aquisição de qualquer competência. Sem assistência ao seu próprio desempenho os professores nunca terão a oportunidade de aprender a dar assistência aos seus alunos em matéria de promoção da auto-disciplina. O que os resultados, quer para alunos quer para professores, têm em comum nos dois conjuntos de estudos é que é necessário dar assistência a uns e a outros para que o seu comportamento ou o seu desempenho melhore substancialmente. Utilizando a terminologia vygotskyana, os professores tal como os seus alunos possuem uma zona de desenvolvimento proximal. Como os seus alunos também eles necessitam de meios de assistência para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Um pressuposto básico operacional decorrente deste trabalho para as escolas é o de que deveria ser garantido a assistência ao desempenho de todos os seus membros, desde os alunos aos professores. Para os professores mais novos é fundamental essa ajuda porque o desgaste provocado pelas dificuldades da gestão da (in)disciplina podem contribuir para uma mentalidade de sobrevivência, um conjunto de métodos de ensino restrito e uma resistência a mudanças curriculares e de ensino que pode permanecer durante toda a carreira (Romatowski et al., 1989; Huling-Austin, 1986; citados por Gordon, 2000: 11).

Mas a assistência aos professores deveria também ser extensiva aos que estão na fase de formação inicial. A indisciplina é uma realidade nas escolas que urge ser contrariada e, portanto, a formação de professores deve estar referida a essas questões. Há que contrariar esta realidade e transformar a formação inicial num período privilegiado para o

desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. Como formadores de professores temos necessidade de reflectir sobre a formação que proporcionamos aos futuros professores e, consequentemente, procurar identificar e compreender factores que melhor possam contribuir para uma preparação mais consentânea com a resolução de um problema profissional grave: a indisciplina.

Os *curricula* de formação inicial deverão proporcionar ao futuro professor um conhecimento dos processos de disciplinação na sua dimensão teórica (causas e circunstâncias que favoreçam a indisciplina, indicações para detectar os problemas, como estabelecer e manter a disciplina, como envolver os alunos). Mas a formação inicial não se pode reduzir, como tanta investigação nacional e internacional tem mostrado, à dimensão académica, tem de integrar uma dimensão prática e reflexiva, sendo fundamental que um dos objectivos da formação inicial de professores seja o de proporcionar ao formando um ambiente de aprendizagem com amplas oportunidades (através de situações simuladas e reais, nos seus estágios pedagógicos) para resolverem uma variedade de problemas através da mobilização de uma variedade de estratégias, nomeadamente as que integraram os programas de formação adoptados nos dois conjuntos de estudos que fazem parte desta investigação.

A formação inicial, tal como a formação contínua, no domínio relacional e disciplinar requer o desenvolvimento de um tipo de conhecimento profissional muito peculiar, um conhecimento complexo não só de saber, mas também de saber-fazer. É uma formação teórica-prática com uma mescla de técnica e de arte.

Não têm sentido em matéria de formação relacional e disciplinar as posições exclusivistas, que levam invariavelmente ao estreitamento do campo de opções que a fundamentam e contribuem para reforçar o que Price-Williams (1975) designou de “complexo de Penélope”, evocando a esposa de Ulisses que de noite desfazia o que tinha tecido durante o dia. Tal como aconteceu com a mulher de Ulisses também em matéria de formação relacional e disciplinar, não será possível um manto de conhecimentos completo e durável se o pensamento exclusivista predominar, mesmo que pretensamente progressista (como são hoje as chamadas epistemologias da prática).

Retomamos, assim, nesta parte final do trabalho as ideias com que o iniciámos: a formação relacional e disciplinar para ser profícua terá de ser uma formação superadora de dicotomias paradigmáticas. Um dos princípios básicos que orienta esta perspectiva formativa é a do desenvolvimento no professor da capacidade de compreensão situacional dos problemas educativos e da reconstrução da própria experiência e do próprio conhecimento

pedagógico através de apoios e de parcerias-adequadas. Mas, por se tratar de um tipo de formação numa área em que o repertório procedimental dos professores não é habitualmente muito diversificado, como fizeram notar alguns autores (Estrela, M. T., 1986; Domingues, 1995), é necessário alguma formação teórico-técnica. Para superar o hiato entre formação teórica necessária e a indispensável formação prática, são importantes as aproximações entre o modelo epistemológico sócio-construtivista e de racionalidade prática com o chamado modelo das aquisições ou de racionalidade técnica, devendo recorrer-se a estratégias e a metodologias, como a supervisão pedagógica e a investigação-acção, onde haja observação e análise de situações, de modo a permitir que o docente (enquanto profissional desejavelmente reflexivo em todos os domínios da sua actividade) construa “de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (Gomez, 1995: 110).

O relativo êxito do programa de intervenção realizado no âmbito da amostral, não deve ocultar as limitações deste estudo. É com o intuito de contribuir para a sua superação que irão ser apontadas algumas pistas para futuras investigações. Não nos centraremos, nas que decorrem do primeiro conjunto de estudos, porque algumas das lacunas detectadas após a sua realização, deram azo ao programa de investigação relativo ao segundo conjunto de estudos. Apresentar-se-ão três tipos de pistas: o enriquecimento do quadro teórico relativo ao conceito de auto-regulação, a diversificação das estratégias formativas, novas áreas de investigação.

O primeiro tipo de recomendações diz respeito ao facto do modelo de intervenção adoptado, visando promover a auto-regulação comportamental dos alunos não ser acabado nem inquestionável. Há que prosseguir, em trabalhos futuros, um esforço para o enriquecimento do quadro teórico relativo ao conceito de auto-regulação da disciplina em sala de aula, com modelos complementares ou mesmo alternativos ao vygotskyano e ao da auto-determinação de Deci & Ryan, que constituíram o suporte fundamental desta investigação.

O segundo tipo de recomendações diz respeito ao processo formativo. O facto de se ter usado um dispositivo de formação (basicamente o mesmo, em termos de metodologias seguidas, do que foi utilizado no primeiro conjunto de estudos) que se revelou, no essencial apropriado aos objectivos e à natureza dos estudos empreendidos, não significa que não se possam diversificar as estratégias de formação, nomeadamente, com a inclusão em futuras intervenções deste tipo, de narrativas dos próprios professores sobre o seu processo formativo.

O terceiro tipo de recomendações refere-se a novas áreas de investigação sugeridas pela análise, a posteriori, dos resultados obtidos neste segundo conjunto de estudos. De entre essas novas áreas de investigação salienta-se:

- Estudar os efeitos diferenciais das diferentes estratégias componentes dos programas de intervenção sobre o comportamento dos alunos e sobre o grau de interiorização das regulações associadas ao comportamento disciplinado;
- Comparar os efeitos de diferentes modelos pedagógicos na promoção da auto-disciplina dos alunos;
- Estudar as relações entre o nível de desenvolvimento dos alunos e a internalização das regulações associadas ao comportamento disciplinado;
- Estudar, através de uma metodologia de carácter longitudinal, em que medida os professores continuam ou não a desenvolver autonomamente as inovações em matéria relacional e disciplinar postas em prática no decurso de processos formativos apoiados;
- Aprofundar a investigação sobre os obstáculos dos programas de formação ou dos professores que os impedem de continuar a desenvolver autonomamente as inovações em matéria relacional e disciplinar postas em prática no decurso de processos formativos em que estiveram envolvidos.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, R. S. (1969). Location as a Feature of Instrucional Interaction. *Merrill Parker Quarterly*, 15 (4), pp. 309-321.

ADAMS, R. S.; BIDDLE, B. J. (1970). *Realities of Teaching: Exploration with Videotape*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

AFONSO, A. J. (1998). A Avaliação dos Professores: Um Novo Desafio ao Profissionalismo. In J. M. ALVES (coord.), *Professor, Stress e Indisciplina* (pp. 55-58). Porto: Porto Editora.

AFONSO, A. (1991). O Poder de Avaliar na Génese de uma Sociologia da Avaliação. *O Professor*, nº 22, pp. 40-44.

ALARCÃO, I. (1983). Supervisão Clínica: um Conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, pp. 151-168.

ALARCÃO, I. (1991). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. *Cadernos CIDInE*, 1, PP. 5-22.

ALARCÃO, I. (1993). Formar-se para Formar. *Aprender*, nº 15, pp. 19-25.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. In I. ALARCÃO (Org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (10-39). Porto: Porto Editora

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALTET, M. (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris: PUF.

ÁLVAREZ, C.; BLANCO, J.; AGUADO, M.; RUÍZ, A.; CABACO, A.; SÁNCHEZ, T.; ALONSO, C. & BERNABÉ, J. (1993). Revisión Teórica del Burnout o Desgaste Profesional en Trabajadores de la Docencia. *Caesura*, 2 (2), 47-65.

AMADO, J. (1998). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Sala de Aula (Um Estudo de Características Etnográficas)*. Tese para a Obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

AMADO, J. (1999). A Indisciplina na Escola e na Aula: Factores Pedagógicos e Prevenção, In A. AFONSO; J. AMADO & S. JESUS (Aut.), *Sentido da Escolaridade, Indisciplina e Stress nos Professores*, Porto: ASA.

AMADO, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes Teórico-Práticos*. Porto: ASA.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. ALARCÃO (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

AMIGUINHO, A. (1992). *Formação e Inovação. O Projecto "ECO" em Arronches: um Estudo de Caso centrado na Vivência e Apropriação do Percorso de Formação pelos Professores*. Tese de Mestrado não publicada.

AMIGUINHO, A.; BRANDÃO, C. & MIGUÉNS (1994). ESE de Portalegre e Centros de Formação: uma Experiência de Parceria", In A. AMIGUINHO & R. CANÁRIO (Org.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação* (pp. 59-96), Lisboa: Educa.

ANDERSON, L. M. (1976). An Empirical Investigation of Individual Differences in Time to Learn. *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 226-233.

ANDERSON, L. M.; SCOTT, C. C. (1978). The Relationship among Teaching Methods, Student Characteristics, and student Involvement in Learning. *Journal of Teacher Education*, 29 (3), pp. 52-57.

ANDERSON, L. M., EVERTSON, C. M. & BROPHY, J. E. (1979). An Experimental Study of Effective Teaching in First grade Reading Groups. *Elementary School Journal*, 79, pp. 193-223.

ANDRADA, M. G. (1989). *Risco Perinatal e Desenvolvimento da Linguagem na Criança*. Lisboa: APPC.

ANTOLÍ, V. B.; MUÑOZ, F. I. (2000). A Profissão Docente. In J. M. ANDRÉS (Dir.) *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 1. Alcabideche: Oceano.

ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HIL.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. New York: Jossey-Bass.

ARLIN, M. (1979). Teacher Transitions Can Disrupt Time Flow in Classrooms. *American Educational Research Journal*, 16, pp. 42-56.

ARLIN, M. (1982). Teacher Responses to Student Time Differences in Mastery Learning. *American Journal of Education*, 90, pp. 334-352.

ARNAU i GRAS, J. (1994). Diseños Experimentales de Caso Único. In R. FERNÁNDEZ-BALLESTEROS (Ed.), *Evaluación Conductual Hoy* (pp. 313-344). Madrid: Pirámide.

ASPY, D. N.; ROEBUCK, F. N. (1977). *Kids don't Learn from People they don't Like*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicologia Evolutiva: un Punto de Vista Cognitivo*. Mexico: Trillas.

AUSUBEL, D. P.; NOVACK J. D. & HANESIAN, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

AVIS, H. H. (1974). The Neuropharmacology of Agression. *Psychological Bulletin*, 81, pp. 47-63.

BAER, D. M. (1977). Perhaps it would be better not to know everything. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 pp. 166-172.

BAGE, G. (1999). *Narrative Matters – Teaching and Learning History through Story*. London: Falmer Press.

BAIRD, J. R. (1993). Collaborative Reflection, Sistematic Enquiry, Better Teaching. In T. RUSSEL & H. MUNBY, *Teachers and Teaching – From Classroom to Reflection* (pp. 33-48), London: Falmer Press.

BALLARD, K. D. (1983). The Visual Analysis of Time Series Data: Issues affecting the Assessment of Behavioural Interventions. *New Zeland Journal of Psychology*, 12, pp. 69-73.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

BANY, M.; JOHNSON, L. (1981). *La Dinamica de Grupos en la Enseñanza*. Madrid: Aguilar.

BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARNES, S. (1983). *Observer Training Manual For the Changing Teacher Practice Study* (Revised Research Rep. No. 9050). Austin: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

BARROSO, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução. *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 55-86.

BARROSO, J. (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1986-1960)*. Lisboa: Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

BATESKY, J. A. (1986). Twelve Tips for Better Discipline. *Contemporary-Education*, 57 (2), pp.98-99.

BAUMRIND, D. (1975). Early Socialization and Adolescent Competence. In S. E. DRAGASTIN & G. H. HELDER (Eds.), *Adolescence in the Life Cycle*, Washington: Hemisphere.

BAUMRIND, D. (1978). A Dialectical Materialist's Perspective on knowing Social Reality. In W. DAMON (Ed.), *New Directions for Child Development: Moral Development* (pp. 61-82), San Francisco: Jossey-Bass.

BECKER, E. J. (1964). Consequences of Different Kinds of Parental Discipline, In M. L. HOFFMAN & L. W. HOFFMAN (Eds.), *Review of Child Development Research*, vol. 1, New York: Russell Sage Foundation.

BECKER, E. J.; ARMSTRONG, W. R. (1968). Production and Elimination of Disruptive Classroom Behavior by Systematically Varying Teacher's Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 35-45.

BELLACK, A. et al.(1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University Press.

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Horizonte.

BERLINER, D. C. (1990). Characteristics of Experts in The Pedagogical Domain. In *Research on Effective and Responsible Teaching*. International Symposium Conducted at the University of Fribourg, Switzerland.

BERNE, E. (1964). *Games People Play*. New York: Grove Press.

BEYER, B. K. (1971). *Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing.

BICKEL, W. (1983). Effective Schools: Knowledge, Dissemination, Inquiry. *Educational Researcher*, 12. pp. 3-5

BLACKWOOD, R. O. (1970). The Operant Conditioning of Verbally Mediated Self-Control in the Classroom. *Journal of School Psychology*, 8, pp. 251-258.

BLANDFORD, S. (1998). *Managing Discipline in Schools*. London and New York.

BLOOM, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOLLEN, R., HOPKINS, D. (1987). *School Based Review: Towards a Praxis*. Leuven: ACCO.
- BONBUIR, A. (1979). Analyse des Attentes à l'Égard de la Pédagogie, des Responses Centrées sur la Formation des Enseignants. *Les Sciences de l'Éducation*, 3-4, pp. 129-146.
- BORG, M. G.; FALZON, J. M. (1990). Teachers' Perceptions of Primary Schoolchildren's Undesirable Behaviours: The Effects of Teaching Experience, Pupil's Age, Sex and Ability Stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 220-226.
- BORG, W. R. (1980). Time and School Learning. In C. DENHAM & A. LIEBERMAN (Eds.), *Time to Learn*. Washington, DC: National Institute of Education.
- BORNAS, X. (1994). *La Autonomia Personal em la Infancia - Estrategias Cognitivas y Pautas para su Desarrollo*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- BOWER, G. H.; BOWER, S. (1976). *Asserting Yourself: A Practical Guide for Positive Change*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- BRANTINGLER, E. (1991). Social Class Distinctions in Adolescents' Reports of Problems and Punishment in School. *Behavioral Disorders*, 17 (1), pp. 36-46.
- BREMME, D.; ERICKSON, F. (1977). Relationships among Verbal and Non-Verbal Classroom Behaviors. *Thery into Practice*, 5, pp. 153-161.
- BRITO, M. S. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório – Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. (Tese de Mestrado não Publicada). ISEF – Universidade Técnica de Lisboa.
- BRODEN, M. et al. (1971). The Effect of Self Recording on the Classroom Behavior of Two Eight grade Students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, pp. 191-199.
- BROPHY, J. E. (1979). Teacher Behavior and its Effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 735-750.
- BROPHY, J. E. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- BROPHY, J. E. (1983). Classroom Organization and Management. *Elementary School Journal of Educational*, 83, 265-285.

BROPHY, J. (1988). Educating Teachers about managing Classrooms and Students. *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, nº 1, pp. 1-18.

BROPHY, J. E. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: The Guilford Press.

BROPHY, J. E.; EVERTSON, C. (1974). *Process-Product Correlations in the Texas Teacher Effectiveness Study: Final Report* (R&D Report 74-4). Austin, TX: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.

BROPHY, J. E.; EVERTSON, C. (1976). *Learning From Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

BROPHY, J. E.; GOOD, T. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BROPHY, J. E.; PUTNAM (1979). Classroom Management in the Elementary Grades. In D. DUKE (Ed.), *Classroom Management*, the 78th yearbook of the National Society for the Study of Education, (Part II). Chicago: University of Chicago Press.

BROWN, J. M. (1996). Contracting. In K. JONES e T. CHARLTON (Ed.), *Overcoming Learning y Behaviour Difficulties - Partnership with Pupil* (pp. 109-124). London: Routledge.

BROWN, J. S.; COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated Cognition na the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.

BRUNER, J. (1981). *On Instructability*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.

BRYMAN, A.; CRAMER, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

BRYON, M. (1988). *The Reduction of Disruptive Behaviour Using Self-Management: A Component analysis*. Unpublished Research Dissertation. Leicester: The British Psychological Society.

BURGESS, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Lisboa: Celta.

BURNS, J. (1985). Discipline: why does it continue to be a problem? Solutions is in changing school culture. *NAASP-BULLETIN*, Vol. 69, 479.

BUSS, A. R. (1978). A Conceptual Critique of Attribution Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1311-1321.

BUTT, R.; RAYMOND, D. (1987). Arguments for Using Qualitative Approaches in Understanding Teacher Thinking: The Case for Biography. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7, 1, pp. 62-93.

BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. & TRILLA, J (1995). *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria*. Madrid: Edelvives.

BYRA, M.; COULON, S. (1994). The Effect of Planning on the Instructional Behaviors of Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, pp.123-139.

CABALLO, V. E. (1995). El Entrenamiento en Habilidades Sociales. In V. E. CABALLO (Comp.), *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta* (pp. 403-443). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A..

CAFFYN, R. E. (1989). Attitudes of British Secondary School Teachers and Pupils to Rewards and Punishments. *Educational Research*, 31, 210-220.

CALDEIRA, S. N. (2000). *A Indisciplina em Classe: Contributos para a Abordagem Preventiva (Estudos no 3º Ciclo do ensino Básico)*. Tese para a Obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Ponta Delgada Universidade dos Açores.

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. (1997). *Understanding Teacher Education*. London: Falmer Press.

CAMP, B. W. (1977). Verbal Mediation in Young Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, pp. 145-153.

CANÁRIO, R. (1993). Ensino Superior e Formação Contínua de Professores. *Aprender*, nº 15, pp. 11-18.

CANÁRIO, R.; SANTANA, I. (1996). Formação Contínua de Professores e Contextos de Trabalho: Análise da Oferta do Ensino Superior. In *Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Vol. II, pp.405-417.

CANGELOSI, J. (1997). *Classroom Management Strategies – Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. New York: Logman.

CANTER, L. (1976). *Assertive Discipline: A Take Charge Approach for Today's Educator*. Santa Monica, CA: Canter and Associates, Inc.

CANTER, L. (1981). *Assertive Discipline Follow-Up Guidebook*. Santa Monica, CA: Canter and Associates, Inc.

CARDOSO, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologica*, 23, pp. 95-117.

CARDOSO, R. M.; FREITAS, J. F.; ARAÚJO, A & RAMOS, M. (1998). Stress, Burnout e Mecanismos de Coping. In J. M. ALVES (Coord.), *Professor, Stress e Indisciplina*. Porto: Porto Editora.

CARDUCCI, R.A. (1975). *A Comparison of I-Message with Commands in the Control of Disruptive Classroom Discipline*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nevada.

CARIOCA, V. J. (1998). *Validação de uma escala de Atitudes relativamente à Utilização da Informática Educativa na sua Formação Contínua*. Tesis Doctoral. Instituto de Ciências de la Educación – Universidad de Extremadura.

CARITA, A.; FERNANDES, G. (1995). Estratégias de Resolução de Conflitos na Sala de Aula – do Castigo à Cooperação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 33-55. ✓

CARITA, A.; FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula – Como Prevenir? Como Remediar?*. Lisboa: Presença. ✓

CARLSON, J.; THORPE, C. (1987). *Aprender a Ser Maestro*. Barcelona: Martínez Roca.

CARLSON, J.; THORPE, C. (1987). *Aprender a Ser Maestro*. Barcelona: Martínez Roca.

CARNAHAM, R. S. (1980). *The Effects of Teacher Planning on Classroom Processes*. (Teach. Rep. No. 541). Madison: Wisconsin R y Canter for Individualized Schooling.

CARREIRO DA COSTA, F. (1994). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. *Colóquio, Educação e Sociedade*, pp. 103-133.

CARREIRO DA COSTA, F. (1991). A Investigação sobre a Eficácia Pedagógica. *Inovação*, 4, pp. 9-27. ✓

CARTER, K. (1992). Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge. In T. RUSSEL & H. MUNBY, *Teachers and Teaching: from Classroom to Reflection* (pp. 109-123), London: Falmer Press.

CARTER, K. (1993). The Place of Story in Research on Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22 (1), pp. 5-12.

CARTER, K.; ANDERS, D. (1996). Program Pedagogy, In F. MURRAY (ED.), *The Teacher Educator's Handbook* (pp. 557-592). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CASPARI, I. (1976). *Troublesome Children in Class*. London: Routledge & Kegan Paul.

CHEVROLET, D. (1979). *Méthodes Directives et Formation des Adultes*. Paris: Les Editions ESF.

CLANDININ, D. J. (1993). Narrative and Story in Teacher Education. In T. RUSSEL & H. MUNBY, *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (pp. 124-137), London: Falmer Press.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (1995). Teacher' Professional Knowledge Landscapes. Teacher stories-Stories of teacher-School stories-Stories of Schools'. *Educational Researcher*, 25, 3, pp. 24-30.

CLARK, C.; YINGER, R. (1979). Teacher' Thinking. In P. PETERSON & H. WALBERG (Eds.), *Research on Teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.

COGAN, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Co.

COHEN, L.; MANION, L. (1977). *A Guide to Teaching Practice*. New York: Methuen & Co.

COHEN, P.; COHEN, J.; KASEN, S.; VÉLEZ, C. N.; HARTMAN, C.; JOHNSON, J.; ROJAS, M.; BROOK, J. & STRENNING, L. (1993). Na Epidemiological study of Disorders in Late Childhood and Adolescence. I. Age and gender Specific Prevalence. *J. Child Psychology. Psychiatry.*, 34, 6, pp. 851-867.

COLLINS, B. E.; RAVEN, B. H. (1968). Group Structure: Attraction, Coalitions, Communication, and Power. In G. Lindzey y E. Aronson (Eds.). *Handbook of Social Psychology* (Vol. 4), Reading Mass: Addison-Wesley.

COLTON, A. B. (1989). Collaborative Inquiry into Developing Reflective Pedagogical Thinking. *Action in Teacher Education*, vol. 11, n° 3, pp. 44-52.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (1995). Narrative and Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 1, pp. 73-85.

COOK, T. D.; REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

COOMBS, Ph. (1968). *La Crise Mondiale de l' Éducation*. Paris: PUF.

COOMBS, Ph. H.; AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

COOPER, P. (1996). Pupils as Partners. In K. JONES e T. CHARLTON, *Overcoming Learning y Behaviour Difficulties - Partnership with Pupil* (pp. 193-207). London: Routledge.

COOPER, P.; McINTYRE, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: Teacher's and Student's Perspectives*. Buckingham: Open University. ✓

COPELAND, W. D. (1987). Classroom Management and Student Teacher's Cognitive Abilities: A Relationship. *American Educational Research Journal*. Vol. 24 (2), pp. 219-236. ✓

COPELAND, W. D.; BIRMINGHAM, C.; DEMEULLE, L.; D'EMIDIO-CASTON, M.; & NATAL, D. (1994). Making Meaning in Classrooms: An Investigation of Cognitive Processes in Aspiring Teachers, Experienced Teachers, and Their Peers. *American Educational Research Journal*, Vol. 31 (1), pp. 166-196.

CORTESÃO, L. (1991). Supervisão numa Perspectiva Crítica. In *Ciências de Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, pp. 617-626.

COVERT, J. W.; WILLIAMS, L.; KENNEDY, W. (1991). Some Perceived Professional Needs of Beginning Teachers in Newfoundland. *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XXVII, Nº 1, March, pp. 3-17.

CRÓ, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

CRONBACH, L. et al. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

CULLEN, C. A. (1997). *Crítica de las Razones de Educar*. Paidós. Buenos Aires.

CURWIN, R. L.; MENDLER, A. N. (1987). *La Disciplina en Clase. Organización del Centro y del Aula*. Madrid: Narcea.

DAVIES, A. F. (1989). *The Human Element: Three Essays in Political Psychology*. Harmondsworth: Penguin.

DAY, CH. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J. & DE SCHOUTHEETE (1975). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*. P.U.F.: Vendôme.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. ✓

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1991). A Motivational Approach to Self-Integration in Personality. In R. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska Symposium on* ✓

Motivation 1990. Vol. 38: Perspectives on Motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

DECI, E. L.; VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G. & RYAN, R. M. (1991). Motivation and Education: the Self-determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), pp. 325-346.

DELAMONT, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Horizonte.

DEMAILLY, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 139-158). Lisboa: D. Quixote/I.I.E.

DENSCOMB, M. (1985). *Classroom Control - A Sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin.

DENSMORE, K. (1987). Profisionalism, Proletarization and Teacher Work. In T. POPKEWITZ (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education - its Folklore, Theory and Practice* (pp. 119-147). Filadélfia: The Palmer Press.

DERRICK de KERCHOVE (1997). *A Pele da Cultura - Uma Investigação sobre a Nova Realidade Electrónica*. Lisboa: Relógio D' Água.

DEWEY, J. (1991). *How we Think*. (1ª publ. 1910) Buffalo (New York): Prometheus Books.

DÍAZ AGUADO, M. J. (1986). *El Papel de la Interacción entre iguales en la Adaptación Escolar y el Desarrollo Social*. Madrid: C.I.D.E.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J. & AMAYA-WILLIAMS, M. (1996). As Origens Sociais da Auto-regulação. In L. C. MOLL, Vygotsky e a Educação (pp. 123-149). Porto Alegre: Artes Médicas.

DINKMEYER, D., McKAY, G. D., & DINKMEYER, D. Jr. (1980). *Systematic Training for Effective Teaching: Teacher's Handbook*. Circle Pines, MI: American Guidance Service.

DiPRETE, T. A.; PENG, S. S. (1981). *Discipline and Order in American High Schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

DOCKING, J. W. (1980). *Control and Discipline in School*, London: Harper & Row.

DOCKING, J. W. (1987). *Control and Discipline in Schools: Perspectives and Approaches*. London: Harper and Row.

DOMINGUES, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola*. Processos e Práticas. Lisboa: Texto Editora.

DOYLE, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 6, pp. 51-55

DOYLE, W. (1979). Making Managerial Decisions in Classrooms. In D. DUKE (Ed.), *78th Yearbook of the National Society for Study of Education: Part 2*.

DOYLE, W. (1984). How Order is Achieved in Classrooms: An Interim Report. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (3), 259-277.

DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: MacMillan.

DOYLE, W. (1989). Classroom Management Techniques, In O. L. MOLES (Ed.), *Strategies to Reduce Student Misbehavior* (pp. 11-29). Washington: U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

DREIKURS, R. (1957). *Psychology in the Classroom: A Manual for Teachers*. New York: Harper & Row.

DREIKURS, R.; GREY, L. (1968). *A New Approach to Discipline: Logical Consequences*. New York: Hawthorn Books.

DREYFUS, H. L.; DREYFFUS, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and expertise in the Era of The Computer*. New York: The Free Press.

DUKE, D. L.; JONES, V. F. (1984). Two Decades of Discipline: Assessing the Development of an Educational Specialization. *Journal of Research & Development in Education*, 17, pp. 25-35.

DUNKIN, M. & BIDDLE, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

D'ZURILLA, T. J.; NEZU, A. (1982). Social Problem Solving in Adults. In P. C. KENDAL (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, 1 (pp. 201-274). New York: Academic Press.

D'ZURILLA, T. J.; GOLDFRIED, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, pp. 107-126.

EDELSKY, D.; DRAPER, K. & SMITH, K. (1983). Hoohin' ' em in at the WStart of School in a "Whole Language" Classroom. *Antropology and Education Quarterly*, 14, pp. 257-281.

EDWARDS, A. (1998). Mentoring Student Teachers in Primary Schools: Assisting Student Teachers to Become Learners. *European Journal of Teacher Education*, 21, 1, pp. 47-62.

EGAN, G. (1982). *The Skilled Helper*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
el Aula. Málaga: Aljibe.

ELBAZ, F. (1992). Hope, Attentiveness and Caring for Difference: The Moral Voice. *Teacher and Teacher Education*, 8, 5/6, pp. 421-432.

ELBAZ, F. (1991). Research on Teachers' Knowledge: The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1, Jan-Feb, pp. 1-19.

ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

ELLIS, N. E. (1990). Collaborative Interaction for Improvement of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, n° 3, pp. 266-277.

ELSDON, K. T. (1984). Enseignement et Apprentissage en Éducation des Adultes. In *Documentation et Informations Pédagogiques*, Bulletin du Bureau International d'Éducation. Paris-Genève, Unesco: BIE, 58 année, n° 233, 4 trimestre.

EMMER, E. T. et al. (1984). *Classroom Management for Secondary Teachers*. New Jersey: PRENTICE-HALL, INC.

EMMER, E. T. (1981). *Effective Classroom Management in Junior High School Mathematics Classrooms* (R & D Rep. No. 6111) Austin: Research and development center for Teacher Education, The University of Austin.

EMMER, E. T.; SANFORD, J. P.; CLEMENTS, B. S. & MARTIN, J. (1982). *Improving Classroom Management and Organization in Junior High Schools: An Experimental Investigation*. (R & D Rep. No. 6153). Austin: Research and Development Center for the Teacher Education, University of Texas.

EMMER, E. T.; SANFORD, J. P.; CLEMENTS, B. S. & MARTIN, J. (1983). *Improving Junior High Classroom Management*. (ERIC REPORTS) Austin: Research and Development Center for the Teacher Education, University of Texas.

EMMER, E. T.; AUSSIKER, A. (1989). School and Classroom Discipline Programs: How Well Do They Work?, In O. L. MOLES (Ed.), *Strategies to Reduce Student Misbehavior* (pp. 105-142). Washington: U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

EMMER, E. T.; SANFORD, J. EVERTSON, C.; CLEMENTS, B.; & MARTIN, J. (1981). *The Classroom Management Improvement Study: An Experiment in*

Elementary School Classrooms (R&D Rep. 6050). Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.

ENNIER, E., EVERTSON, C., & ANDERSON, L. (1980). *Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year*. *Elementary School Journal*, 80 (5), 219-231.

ERAUT, M. (2000). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.

ERICKSON, F. (1987). Conceptions of School Culture: An Overview. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24.

ERICKSON, F. (1989). Metodos Cualitativos de Investigacion sobre la Enseñanza. In M. WITTRICK, *La Investigacion de la Enseñanza*, II, pp. 195-301.

ERICKSON, F.; MOHATT, G. (1982). Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indians Students. In G. SPINDLER (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt Rinehart & Winston.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. (1981). When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence. In J. L. GREEN & C. WALLAT (Eds.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.

ESCÁMEZ, J. (1995). Relación del Conocimiento Moral Forma com la Acción Moral. In J. A. JORDÁN & F. SANTOLARIA (Eds.), *La Educación Moral, Hoy – Cuestiones y Perspectivas* (pp.207-240). Barcelona: EUB.

ESPÍRITO SANTO et al. (1991). Influência dos Métodos Pedagógicos no Desenvolvimento Moral da Criança. *Ler Educação*, 6, pp. 117-140.

ESPÍRITO SANTO, J. (1992). *A Supervisão Clínica na Formação sobre Indisciplina: um Estudo de Caso*. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Avaliação da Planificação e Avaliação do Ensino, Módulo de Supervisão Pedagógica, do Mestrado em Ciências da Educação -Área de Análise e Organização do Ensino- da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

ESPÍRITO SANTO, J. (1997). Ritmos Escolares e Comportamentos de Indisciplina. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, I Vol., pp. 379-386.

ESPÍRITO SANTO, J. (1998). *Conceptualizações e Práticas de Disciplinação em Alunas-Futuras-Professoras: um Estudo Longitudinal..* Comunicação ao IV Congresso da Sociedade de Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ESTEVE, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher.

- ESTEVES, A. (1986). A Investigação-acção. In A. S. SILVA & J. M. PINTO (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciências da Educação?*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A.; PINTO, M.; SILVA, I.; RODRIGUES, A. & PINTO, P. (1991). *Formação de Professores por Competências – Projecto FOCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Un Étude sur l' Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, M. T. (1989). Recherches Scientifiques et Formation des Enseignants et des Formateurs. *Actes du VI ième Congrès International de l' AIP ELF*.
- ESTRELA, M. T. (1991). Investigação sobre a Disciplina/Indisciplina na Aula e Formação de Professores. *Inovação*, 4 (1), 29-48.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1993). Profissionalismo Docente e Deontologia. *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 4, Dezembro.
- ESTRELA, M. T. (1996). Prevenção da Indisciplina e Formação de Professores. *NOESIS*, 31, Janeiro/Março, pp. 34-36.
- ESTRELA, M. T. (1998). Maria Teresa Estrela Escolhe Severo de Melo. In *Conselho Nacional de Educação – Memórias e Testemunhos* (pp. 173-180). Lisboa: Gradiva.
- ESTRELA, M. T. (1999). Da (Im)possibilidade Actual de Definir Critérios de Qualidade da Formação de Professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, III, pp. 9-30.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores (Estudos de Caso)*. Porto: Porto Editora.
- ETZIONI, A (1969). *The Semi Profissions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
- EVERHARDT, R. B. (1983). *Reading, Writing and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- EVERTSON, C. M. (1980). Differences in Instruccional Activities in Higher-and-Lower-Achieving Junior High English and Math Classes. *Elementary School Journal*, 82, pp. 329-350.

EVERTSON, C. M. (1995). *Classroom Organization and Management Program. Revalidation Submission to the program Effectiveness Panel, U. S. Department of Education.* (ERIC Document Reproduction Services No. ED 403 247).

EVERTSON, C. M.; EMMER, E. T. (1982). Effective Management as the Beginning of the School Year in Junior High Classes. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), pp. 485-499.

EVERTSON, C. M.; SMYLIE, M. A. (1985). *Research on Teaching and Classroom Processes: Views from Two Perspectives.* ERIC

EVERTSON, C. M.; GREEN, J. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M. C. WITTROCK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 162-213). New York: MacMillan.

EVERTSON, C. M., ANDERSON, L. M., & BROPHY, J. E. (1978). *The Texas Junior High School Study: Final Report of Process-Outcome Relationships, Executive Summary* (R&D Report 4061, COET 78-1). Austin, TX: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.

EVERTSON, C.; ANDERSON, L., & CLEMENTS, B. (1980). *Elementary School Classroom Organization Study: Methodology and Instrumentation* (R & D Rep. No. 6002). Austin: Research and Development Center for the Teacher Education, University of Texas.

EVERTSON, C. M.; EMMER, E. T.; CLEMENTS, B. S.; SANFORD, J. P.; WORSHAM, M. G. & WILLIAMS, G. (1981). *Organizing and Managing the Elementary School Classroom.* Austin: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

EVERTSON, C. M.; EMMER, E. T.; SANFORD, J. P. & CLEMENTS, B. S. (1983). Improving Classroom Management: An Experiment in Elementary Classrooms. *Elementary School Journal*, 84, pp. 173-188.

EVERTSON, C. M., WEADE, G., GREEN, J. & CRAWFORD, J. (1985). *Effective Classroom Management and Instruction: An Exploration of Models.* Final Report (NIE G-83-0063), Washington, DC: National Institute of Education.

FALK, G. D.; DUNLAP, G. & KERN, L. (1996). An analysis of Self-evaluation and Videofeedback for improving the Peer Interactions of Students with Externalizing Behavior Problems. *Behavioral Disorders*, n° 21, pp. 261-276.

FARBER, B. (1991). *Crisis in Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

FARRINGTON, D. P. (1978). The Family Backgrounds of Aggressive Youths. In L.A. HERSON, M. BERGER & D. SHAFFER (Eds.), *Aggression and Antisocial Behaviour in Childhood and Adolescence* (pp. 73-93). Oxford: Pergamon Press.

FEIMAN-NEMSER, SH.; REMILLARD, J. (1996). Perspectives on Learning to Teach. In F. MURRAY (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

FENSTERMACHER, G. D. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects, In M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 37-49). New York: MacMillan.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos – El Clima Escolar como Factor de Calidad*. Madrid: Narcea.

FERRY, G. (1980). Problematiques et Pratiques de l'Éducation des Adultes. Quelques Points de Repère pour la Formation des Enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 50, pp. 42-53.

FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

FERRY, G. (1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

FESTINGER, L.; CARLSMITH, J. M. (1959). Cognitive Consequences of Forces Compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.

FISHER, C., BERLINER, D. C., FILBY, N. N., MARLIAVE, R., CAHEN, L. S. & DISHAW, M. M. (1980). Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement: An overview. In C. DENHAM & A. LIEBERMAN (Eds.), *Time to Learn*. Washington, DC: National Institute of Education.

FLETCHER, P.; PRESLAND, J. (1990). Contracting to Overcome Adjustment Problems. *Support for Learning*, 5 (3), pp.153-158.

FLORENCE, J.; DAWANCE, V. & RENARD, J. -P. (1991). La Présentation des Exercices dans l' Animation de la Séance d'Éducation Physique au Secondaire. *Revue de l' Éducation Physique*. Liège, 31: 2, 51-56.

FONSECA, J. (1987). *Relações Humanas no Ensino*. Faro: Escola Superior de Educação de Faro.

FONSECA, J.; CONBOY, J. (1994). A Avaliação de um Programa de Formação de Professores. *Revista de Educação*, Vol. IV, n° ½, Dez., pp. 91-99.

FONTANA, D. (1985). *Classroom Control*. Leicester & London: British Psychology Society & Methuen Co.

FORMOSINHO, J. (1987). Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista de Formação de Professores. *Psicologia*, vol. 5, nº 3, pp. 247-257.

FORMOSINHO, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Universidade do Minho, pp. 23-28.

FORMOSINHO, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 25-48.

FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

FOX, D. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA.

FREDERICK, C. W.; WALBERG, H. J. (1980). Learning as a Function of Time. *Journal of Educational Research*, 73, pp. 183-194.

FREEMAN, D. (1991). To Make the tacit Explicit: Teacher Education, Emerging Discourse, and Conceptions of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, 4/6, pp. 439-454.

FREIRE, I. M. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola - Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. (Tese de Mestrado não Publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação - Universidade de Lisboa.

FREIRE, I. M. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois Estudos de Caso*. (Tese de Doutoramento não Publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação - Universidade de Lisboa.

FRIJHOFF, W. ed. (1983). *L' Offre d'École – the Supply of Schooling*. Paris: Publications de la Sorbonne/Institute National de Recherche Pédagogique, pp. 5-6.

FULLAN, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (Ed.), *School Culture Through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD.

FULLAN, M.; STIEGELBAUER, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

FULLER, F. (1970). *Personalized Education for Teachers: One Application of the Teacher Concerns Model*. Austin, texas: University of Texas, Research and Development center for Teacher Education.

FURLONG, V. J. (1985). *The Deviant Pupil*. Sociological Perspectives. London: Open University Press.

G.E.P. (1986). *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e Licenciaturas em Ensino*. Lisboa: M.E.C..

GADDY, G. D. (1988). High School Order and Academic Achievement. *American Journal of Education*, 96, (4), pp. 496-518.

GALASSI, M. D.; GALASSI, J. P. (1977). *Assert Yourself! How to be Your Own Person*. New York: Human Sciences Press.

GALLOWAY, N.; THORTON, R. W. & EVANS, J. H. (1976). *Student/Teacher Interaction as a Function of Teacher Training*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 124 525).

GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

GILISS, G. (1988). Schon's Reflective Practitioner: a Model for Teachers? In P. GRIMMETT & G. ERICKSON (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

GIRARD, K.; KOCH, S. J. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas*. Granica: Barcelona.

GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes

GLASSER, W. (1965). *Reality Therapy: a New Approach to Psychiatry*. New York: Harper & Row.

GLASSER, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row.

GLASSER, W. (1973). *Escolas sem Fracasso*. S. Paulo: Cultrix.

GLASSER, W. (1974). *A New Look at a Discipline*. *Learning* 3 (4), pp. 6-11.

GLASSER, W. (1985). *Control Theory in Classroom*. New York: Perennial Library.

GLASSER, W. (1990). *The Quality School: Managing Student Without Coercion*. New York: Harper & Row.

GLICKMAN, C. D.; BEY, T. M. (1990). Supervision. In W. R. HOUSTON (ED.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.549-566). New York: MacMillan Publishing Company.

GLUECK, S.; GLUECK, E. (1968). *Delinquents and Nondelinquents in Perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GOGUELIN, P. (1970). *A Formação Contínua dos Adultos*. Coleção saber. Lisboa: Publicações Europa-América.

GOLDHAMER, R.; ANDERSON, R. H. & KRAJEWSKI, R. J. (1980). *Clinical Supervision*. New York: Holt Rinehart & Winston.

GOMEZ, A. (1995). O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. NÓVOA (Coord), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114), Lisboa: D. Quixote.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. & JIMÉNEZ, E. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Arhidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

GONÇALVES, J. A. M. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributo para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Policopiado)

GOOD, T. L. (1979). Teacher Effectiveness in the Elementary School. *Journal of Teacher Education*, 30 (2), pp. 52-64.

GOOD, T. L. (1983). Recent Classroom Research: Implications for Teacher Education. In D. C. SMITH (Ed.), *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington, D. C.: American Association of Colleges of Teacher Education.

GOOD, T. L.; BIDDLE, B. & BROPHY, J. (1975). *Teachers Make a Difference*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

GOOD, T. L.; BROPHY, J. (1984). *Looking in Classrooms*. New York: Harper & Row.

GOOD, T.L.; GROUWS, D. A. (1975). *Process-Product Relationships in Fourth-grade Mathematics Classrooms* (Grant No. NEG-00-3-0123). Columbia: University of Missouri, College of Education.

GOOD, T. L.; MARSHALL, S. (1984). Do Student Learn More in Heterogeneous or Homogeneous Groups? In P. L. PETERSON & L. CHERRY WILKINSO (Eds.), *The Social Context of Instruction*. Orlando, FL: Academic Press.

GOOD, T.L.; GROUWS, D. A.; BECKERMAN, T.; EBMEIER, H.; FLATT, L.; & SCHNEEBURGER, S. (1977). *Teacher Manual: Missouri Mathematics Effectiveness Project* (NIE-G-770003). Columbia: University of Missouri.

GORDILLO, I. C. (1993). Investigación-acción en el Aula escolar: El Asesor como Investigador Permanente del Profesorado. *Campo Abierto*, nº 10, pp. 213-230.

GORDON, S. P. (2000). *Como ajudar os Professores Principiante a ter Sucesso*. Porto: ASA.

GORDON, Th. (1974). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. New York: Mc Kay.

GORDON, Th. (1998). Contra a Disciplina na Escola ou em Casa. *A Pessoa Como Centro*, nº 2, Out./Nov.

GOTTFREDSON, D. C.; GOTTFREDSON, G. D. & HÿB, L. G. (1993). Managing Adolescent Behavior: a Multiyear, Multischool Study. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 179-215.

GOTZENS, C. (1986). *La Disciplina en la Escuela*. Madrid: Pirámide.

GOTZENS, C. (1997). *La Disciplina Escolar*. Barcelona: Cuadernos de Educación.

GRAFFAR, M. (1986). Une Méthode de Classification Sociale d' Échantillons de Population. *Courier*, VI, nº 8, pp. 455-459.

GREEN, J. (1983). Research on Teaching as a Linguistic Process: a State of the Art. In E. GORDON (Ed.) *Review of Research in Education*, (Vol. 10), Washington, Dc: American Educational Research Association.

GREENWOOD, C. R.; HOPS, H.; DELQUARDI, J. & GUILD, J. (1974). Group Contingencies for Group Consequences Classroom Management: a Further Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, pp. 413-425.

GREY, L. (1984). *Disciplina sin Tiranía*. Buenos Aires: Paidós Ecuador.

GRIFFIN, G. A. (1983). Staff Development. Chicago: University of Chicago Press.

GRIFFIN, G. A. (1987). Clinical Teacher Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 2 (3), pp. 248-274

GRIFFIN, G. A.; BARNES, S. (1986). Using Research Findings to Change School and Classroom Practices: Results of an Experimental Study. *American Educational Research Journal*, 23 (4), pp. 527-586.

GRIFFIN, G. A.; MEHAN, H. (1979). Sense and Ritual in Classroom Discourse, In F. COULMAN (Ed.). *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague: Mouton.

GUBA, E. (1983). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. In A. Pérez-Gomez & J. Gimeno (Eds.), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (pp. 148-165), Madrid: Akal.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1990). Curriculum Stories: Four Case Studies Teaching. In C. DAY, M. POPE & P. DENICOLO (Eds.), *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London: The Falmer Press.

GUILAUME, M. (2001). Podemos ser Idiotas com a Internet, uns Sábios Idiotas. *Pública (Revista do Jornal Público)*, 1 de Abril, pp.46-48.

GUILLOT, M. N. (1995). Évaluer, pour quoi faire?. *Actualité de la Formation Permanente*, nº 138, Sep.Ot., pp. 61-65.

GUMP, P. V. (1969). Intra-Settings Analysis: The Third Grade Classroom as a Special but Instructive Case. In E. WILLIAMS & H. RAUSCH (Eds.), *Naturalistic Viewpoints in Psychological Research*. New York: Holt Rinehart & Winston.

GUMP, P. V. (1980). The School as a Social Situation. *Annual Review of Psychology*, 31, 553-582.

GUMP, P. V. (1982). School Settings and their Keeping. In D. L. DUKE (Ed.), *Helping Teachers Manage Classrooms* (pp. 98-114). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

HABERMAS, J. (1991). *La Necesidad de Revisión de la Izquierda*. Madrid: Tecnos.

HABERMAS, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Catedra.

HALIL, T. (1989). Statistical Methods in Single-Case Studies. In S. HEGARTY & P. EVANS (Eds.), *Research and Evaluation Methods in Special Education* (80-105). Darville House. NFER- NELSON.

HALL, R. (1979). *Moral Education: a Handbook for Teachers*. Minneapolis: Winston Press.

HALPIN, A. N.; CROFT, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest administration Center. The University of Chicago. Chicago. Illinois.

HAMMSERLEY, M. (1976). The Mobilization of Pupil Attention. In M. HAMMSERLEY & P. WOODS, *The Process of Schooling* (pp. 104-115). London: Routledge and Kegan Paul & Open University.

HANDAL, G. (1991). Promoting the Articulation of Tacit Knowledge through the Couselling of Practioners', in H. K. LETICHE, J. C. VAN DER WOLF & F. X. PLOOIJ (Eds.), *The Practitioner's Power of Choice In Staff Development and In-Service Training*, Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinger B. V.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching*. Milton keynes, UK: Open University Press.

HANSON, M. (1996). Self-Management Through Self-Monitoring. In K. JONES e T. CHARLTON, *Overcoming Learning y Behaviour Difficulties - Partnership with Pupil*, (pp. 173-191). London: Routledge.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança - O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw - Hill.

HARGREAVES, D. (1972/1979). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

HARGREAVES, D. (1978). Deviance: The Interactionist Approach. In B. GILHAUM (Ed.), *Reconstructing Educational Psychology*. London Croom Helm.

HARGREAVES, D.; HESTER, S. K., & MELLOR, F. J. (1975). *Deviance in Classroom*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

HARRIS, I. B. (1985). An Exploration of the Role of Theories in Communication for Guiding Practitioners. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol 1, pp. 362-379.

HAWKINS, J. D. et al. (1988). Changing Teacher Practice in Mainstream Classrooms to Improve Banding on Behaviour of Low Achievers. *American Educational Research Journal*, vol 25, nº1, pp. 31-50.

HENRY, J. (1961). L' Observation Naturaliste des Familles d' Enfants Psychotiques. *Psychiatrie de l' Enfant*. P.U.F., Vol. IV, nº 1, pp.65-203.

HENSON, K. T. (1996). Teachers as Researchers. In J. SIKULA (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 53-64). MacMillan Library.

HERMAN, S. H.; TRAYMONTANA, J. (1971). Instructions and Group versus Individual Reinforcement in Modifying Disruptive Group Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, pp. 113-119.

HOFFMAN, M. L. (1970). Moral Development. In P. H. MUSSEN (Ed.), *Carmichael's Handbook of Child Psychology*, (Vol. 2). New York: Wiley, pp. 261-359.

HOLLY, M. L. (1989). *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Oxford: Heineman Educational Books.

HOLLY, M. L. (1991). *Keeping a Personal-Professional Journal*. Victoria: Deakin University.

HOUGHTON, S. et al. (1988). Classroom Behaviour Problems which Secondary School Teachers Say they Find most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, (3), pp. 287-312

HOUGHTON, S., WHELDALL, K.; MERRET, F. (1988). Classroom Problems which Secondary School Teachers Say they Find most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.

HOYLE, E. (1980). Professionalization and de-Professionalization in Education. In E. HOYLE & J. MEGARRY (Eds), *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.

HOYLE, E. (1982). The Professionalization of Teacher: a Paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30 (2).

HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des Enseignants, Évolution et Bilan d'une Profession*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

HUBERMAN, M. (1989). *Teacher Development and Instructional Mastery*. Unpublished Paper Presented at the International Conference on Teacher Development: Policies, Practices and Research. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, February.

HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. NÓVOA (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.

HUBERMAN, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassel

HUBERMAN, M. (1993^a). The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations, In J. W. LITTLE & M. W. McLAUGHLIN (Orgs.), *Teachers' Work, Individuals, Colleagues, and Contexts* (pp. 11-50), New York: Teachers College Press.

HUBERMAN, M. (1995). Professional Careers and Professional Development and Some Intersections. In T. GUSKEY & M. HUBERMAN (Eds.), *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. New York: Teachers College Press.

HUBERMAN, M. e MILES, B. (1991). *Analyses de Données Qualitatives – Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck.

HUNT, D. & JOYCE, B. (1967). Teacher Trainee Personality and Initial Teaching Style. *American Educational Research Journal*, 4, 253-259.

HULLING-AUSTIN, L. (1986). What Can and Cannot Reasonable Be Expected from Teacher Induction Programs. *Journal of Teacher Education*, 37, 1: 2-5.

HYMAN, I., FLANAGAN, D. & SMITH, K. (1982). Discipline in the Schools. In C. R. REYNOLDS & T. B. GUTKIN (Eds.). *The Handbook of School Psychology*. New York: John Wiley.

HYMES, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

IGLESIAS, E. B. (1987). Aplicaciones de las Terapias de Solución de Problemas al Ambito Escolar. In J. F. CRUZ; R.A; R. A. GONÇALVES & P. MACHADO, *Psicologia e Educação – Investigação e Intervenção* (pp. 63-75). Porto: APPORT.

IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.

IMBERNÓN, F. (1998). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado – Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona. GRAÓ.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S. & ALARCÃO, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino – Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva. In I. ALARCÃO (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.

JACK, S. L.; SHORES, R. E.; DENNY, R. K.; GUNTER, P. L.; DeBRIERE, T.; & DePAEPE, P. (1996). An Analysis of the Relationship of Teacher's Reported use of Classroom Management Strategies of Classroom Interactions. *Journal of Behavioral Education*, nº 6, p. 67-68.

JACKSON, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

JANUÁRIO, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Almedina.

JOHNS, F. et al. (1989). *School Discipline Guidebook: Theory into Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

JONHSON, K. (1983). Maternal Behavior and Self-control in Young Children. *Dissertation Abstracts International*, 43 (10 = B) 3385.

JOHNSON, L. V.; BANY, M. A. (1974). *Conduite et Animation de la Classe*. Paris: Dunod.

JORDELL, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29, pp. 105-201.

JOYCE, B.; SHOWERS, B. (1988). *Student Achievement through Staff Development*. New York: Longman.

KAGAN, D. M. (1990). Research as Art: Reclaiming Educational Research for Teachers and Others Speakers of Standar English. *Action in Teacher Education*, vol. 12, nº 1, pp. 6-11.

KANFER, F. H. (1975). Autocontrol en Niños: Investigación y Teoría. In Brengelmann et al. (Comps.), *Primer Simposium Sobre Aprendizaje y Modificación de Conducta en Ambientes educativos* (pp. 211-226). Madrid: INCIE (MEC).

KANFER, F. H.; KAROLY, P. (1972). Self-Control. A Behavioristic Excursion into the Lion's Den. *Behavior Therapy*, 3, pp. 398-416.

KAZDIN, A. E. (1993). Tratamientos Conductuales y Cognitivos de la Conducta Antisocial en Niños: Avances de la Investigación. *Psicología Conductual*, 2, pp. 111-144.

KELCHTERMANS, G. (1994). A Utilização da Biografia na Formação de Professores. *Aprender*, 8, pp. 5-20.

KIDD, J. (1973). *How Adults Learn*. Chicago: Follet.

KILBOURN, B. (1988). Reflecting on Vignettes of Teaching. In P. GRIMMETT & G. ERICKSON (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

KIRKALDY, B.; MOOSHAGE, B. (1993). Personality Profiles of Conduct and Emotionally Disordered Adolescent. *Personality and Individual Differences*, 15, pp. 95-96.

KNEEDLER, R. D.; HALLAHAN, D. P. (1981). Self-Monitoring of On-Task Behavior With Learning Disabled Children: Current Studies and Directions. *Exceptional Education Quarterly*, 2, pp. 73-82.

KNOFF, H. M. (1987). School-Based Interventions for Discipline Problems. In C. A. MAHER & J. E. ZINS (Eds.), *Psychoeducational Interventions in the Schools: Methodes and Procedures for Enhancing Student Competence*. New York: Pergamom Press.

KNOWLES, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Chicago: Follet.

KNOWLES, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf: Houston.

KOHLBERG, L. (1995). El Enfoque Cognitivo-evolutivo de la Educación Moral. In J. A. JORDÁN & F. SANTOLARIA (Eds.), *La Educación Moral, Hoy – Cuestiones y Perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: EUB.

KOHLBERG, L.; MAYER, R. (1972). *Development as the Aim of Education*. San Francisco: Harper & Row.

KOHUT, S.; RANGE, D. G. (1979). *Classroom Discipline: Case Studies and Viewpoints*. Washington: D. C. National Education Association.

KOUNIN, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

KOUNIN, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing Co.

KOUNIN, J. (1983). *Classrooms: Individuals or Behavior Settings?* (Monographs in Teaching and Learning, No. 1). Bloomington: Indian University, School of Education.

KOUNIN, J.; GUMP, P. (1958). The Ripple Effect in Discipline. *Elementary School Journal*, 59, pp. 158-162.

KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. & MASIA, B. B. (1974). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II : Affective Domain*. New York: David McKay.

KREIDLER, W. J. (1984). *Creative Conflict Resolution: More than 200 Activities for Keeping Peace in the Classroom*. Glenview, IL: Scott, Foresman

KROESE, B. S. (1997). Cognitive-Behaviour Therapy for People with Learning Disabilities. In B. KROESE et al. (Ed.), *Cognitive-Behaviour Therapy for People with Learning Disabilities* (pp. 67-85). London: Routledge.

KYRIACOU, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: an International Review, *Educational Research*, 29, 156-152.

LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.

LACEY, C. (1986). Professional Socialization of Teachers. In M. J. DUNKIN (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

LAKATOS, I. (1970). Falsification and the Metodology of Scientific Research Programmes. In I. LAKATOS & A. MUSGRAVE (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (pp. 91-195). Cambridge: Cambridge University Press.

LANGE, A. J.; JAKUBOWSKI, P. (1976). *Responsible Assertive Behavior*. Champaign, IL: Research Press.

LANIER, J.; LITTLE, J. (1986). Research on Teacher Education. In M. WITTROCK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-569). New York: McMillan.

LARRIVEE, B. (1992). *Strategies for Effective Classroom Management*. Boston: Allyn & Bacon.

LASLETT, R.; SMITH, C. (1984). *Effective Classroom Management*. London: Croom Helm.

LAUDAN, L. (1977). *Progress and its Problems: Toward a Theory of Scientific Growth*. Berkeley: University of California Press.

LAVE, J. & WENGER E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAWRENCE, G. (1974). *Patterns of Effective Inservice education: A State of the Art Summary of Research on Materials and Procedures for Changing Teacher Behaviors in Service Education*. Tallahasee: Florida State University, Div. Of Elementary and Secondary Education. (ERIC Document Reproduction Service No ED 176 424).

LAWRENCE, J. et al. (1985). *Disruptive Children, Disruptive Schools*. London: Croom Helm.

LAWRENCE, J. et al. (1988). Coping with Disruptive Behaviour. *Special Education: Forward Trends*, 10 (1), pp. 203-216.

LEINO, J. (1996). Widening Perspectives Through Reflection in Teacher Education. In M. O. VALENTE; A. BÁRRIOS; A. GASPAR & V. TEODORO (Eds.), *Teacher Training and Values* (pp. 631-642). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

LEMLECH, J. K. (1988). *Classroom Management - Methods and Techniques for Elementary Teachers*. New York: Pitman Publishing Inc.

LEVIN, J. R.; MARASCUILO, L. A. & HUBERT, L. J. (1978). N= Nonparametric Randomization Tests. In T. R. KRATOCHWILL (Ed.), *Single Subject Research: Strategies for Evaluating Change*. London: Academic Press..

LEWIN, K.; LIPPIT, R. & WHITE, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299.

LICKONA, T. (1991). *Educating for Character: How our Schools can teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.

LIMA, J. A.(2000). Questões Centrais no estudo das Culturas dos Professores: Uma Síntese Crítica da Bibliografia. *Educação Sociedade & Culturas*, nº 13, 59-103.

LOEVINGER, J. (1982). *Ego Development – Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

LÓPEZ, J. M. (1996). Análisis Conceptual de los Procesos Educativos. "Formales", "No Formales" e "Informales". *Teoría de la Educación*, vol. 8, pp. 55-79.

LORTIE, D. (1975). *Scholteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

LOUCKS-HORSLEY, S. et al. (1987). *Continuing to Learn. A Guide for Teacher Development*. Andover: The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

LOUREIRO, M. I. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In M. T. ESTRELA (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.

LOVITT, T. (1973). Self-Management Projects with Children with Behavioural Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6, pp. 138-150.

LOWYCK, J. (1988). *Pensamientos y Rutinas del Profesor: una Bifurcación?* In L. M. VILLAR (Dir.): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

LYOTARD, J. F. (1989). *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.

MaCPHERSON, E. M., CANDEE, B. L. & HOHMAN, R. J. (1974). A Comparison of Three Methods for Eliminating Disruptive Lunchroom Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, pp. 287-297.

MADSEN, C. H., BECKER, W. C. & THOMAS, D. R. (1968). Rules, Praise and Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 139-150.

MARCELO-GARCIA, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO-GARCIA, C. (1992). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do professor. In A NÓVOA (coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp.). Lisboa: Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.

MARCELO-GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

MARCELO-GARCIA, C. (Dir.) (1993). El Primero Año de Enseñanza. Análisis del Proceso de Socialización de Profesores principiantes. *Revista de Educación*, nº 300, pp. 225-277.

MARIANO GAGO, J. et al. (1994). *Perspectivas do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DEP-GEP.

MARLAND, M. (1975). *The Craft of the Classroom*. London: Heineman.

MARSH, P., ROSSER, E. & HARRÉ, R. (1978). *The Rules of Disorders*. London: Routledge and Kegan Paul.

MATOS, M. G. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Cruz Quebrada: Edições FMH - Universidade Técnica de Lisboa. ✓

MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

MCCORMICK, R. & JAMES, M. (1983). *Curriculum Evaluation in Schools*. London: Croom Helm.

McFADDEN, M. (1995). Resistance to Schooling and Education Outcomes: questions of structure and agency. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 16, nº 4, pp. 293-309.

McHOUL, A. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, 7(2), pp. 183-213.

McKIBBIN, M. & JOYCE, B. (1981). Psychological States and Staff Development. *Theory Into Practice*, 19, 248-255.

McLAREN, P. (1992). Rituais na Escola. Petrópolis: Vozes. ✓

Mc MANUS, M. (1995). *Troublesome Behaviour in the Classroom*. London: Routledge.

McNAMARA, E. (1987). Behavioural Contracting with Secondary Aged Pupil's. *Educational Psychology in Practice*, 2 (4)), pp. 21-26.

MEDLEY, D. (1977). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research*. Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

MEDLEY, D. M.; MITZEL, H. E. (1963). Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation, In N. L. GAGE, *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand Mac Nally

MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: The Social Organization of Classroom Behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MEHAN, H., HERTWECK, A., COMBS, S. E. & FLYNN, P. J. (1982). Teachers' Interpretations of Students' Behavior. In L. C. WILKINSON (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 297-321). New York: Academic Press.

MELERO, M. L. (1997). Un Proyecto educativo en/para la Diversidad (la Escuela um LLLugar para Enseñar a Pensar y a Descubrir la Cultura). In N. I. ROMEU & A. G. MARTÍNEZ (coord.), *La Diversidad y la Diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos Educativos para el Siglo XXI* (pp. 227-267). Málaga: Aljibe.

MENDES, F. (1998). A Gestão do Tempo de Aula e os Comportamentos de Indisciplina dos Alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), pp. 109-121.

MERRIAM, S., CAFARELLA, R. (1991). *Learning in Adulthood*. New York. Jossey-Bass.

MERRIT, M. (1982). Distributing and Directing Attention in primary Classrooms. In L. C. WILKINSON (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 223-244). New York: Academic Press.

MEYENN, R. J. (1980). School Girls' Peer Groups. In P. WOODS, *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, London: Croom Helm.

MILAN, M.; MITCHELL, P. (1995). La Generalización y el Mantenimiento de los Efectos del Tratamiento. In V. E. CABALLO (Comp.), *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta* (pp.121-143). Madrid: Siglo XXI.

MILES, M.; HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

MORIN, E. (s./d.). *Ciência com Consciência*. Mem Martins: Europa-América.

MORINE-DERSHIMER, G.; TENNENBERG, M. (1981). *Participant Perspectives of Classroom Discourse*. (Final Report, Executive Summary, NIE G-78-O161). Washington, DC: National Institute of Education.

MORLEY, S.; ADAMS, M. (1989). Some Simple Statistical Tests for Exploring Single-case Time-series Data. *British Journal of Clinical Psychology*, 28, pp. 1-18.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D. & ECOB, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.

MOSHER, R. L.; PURPEL, D.E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Co.

MOSKOWITZ, G.; HAYMAN, M. (1978). Success Strategies of Inner-City Teachers: A Year Long Study. *Journal of Educational Research*, 69, pp. 282-289.

MURPHY, P. & BROWN, M. (1970). Conceptual Systems and Teaching Styles. *American Educational Research Journal*, 7, 529-540.

MYERS,, D. G. (1991). *Psicologia Social*. Madrid: Ed. Medica Panamericana.

NELSON-JONES, R. (1983). *Practical Counselling Skills*. London: Holt, Rinehart & Wilson.

NICHOLLS, G. (1996). School Based Teacher Developments: The Way Ahead!. In M. O VALENTE; A BÁRRIOS; A GASPAR & V. D. TEODORO (Eds.), *Teacher Training and Values* (pp. 631-642). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

NILSSEN, V.; GUDMUNDSDOTTIR, S. & WANGSMO-CAPPELEN, V. (1998). Mentoring the Teaching of Multiplication: a Case Study. *European Journal of Teacher Education*, 21, 1, pp. 29-45.

NIXON, J; MARTIN, J.; McKEOWN, P. & RANSON, S. (1997). Towards a Learning Profession: Changing Codes of Occupational Practice Within the New Management of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, , pp. 5-28.

NIZET et al. (1980). *Violence et Ennui*. Paris: PUF.

NODDINGS, N. (1986). Fidelity in Teaching, Teacher Education and Research on Teaching, *Harvard Educational Review*, 56, 4, pp. 496-510.

NOGUEIRA, A I. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NOORDHOFF, K; KLEINFELD, J. (1990). Shaping the Rhetoric of Reflection for Multicultural Settings. In R. CLIFT, W. HOUSTON & M. PUGACH (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education* (pp. 163-185), New York: Teachers College Press

NOT, L. (1989). *O Ensino Interlocucional: Para uma Educação na Segunda Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.

NÓVOA, A (1991). A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.

NÓVOA, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. NÓVOA (Coord.), *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.

NÓVOA, A. (1994). *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

O'LEARY, K. D., KAUFMAN, K. E., KASS, R. E. & DRABMAN, R. S. (1970). The Effects of Loud and Soft Reprimands on the Behaviour of Disruptive Students. *Excepcional Children*, 37, 145-155.

OCDE-CERI (1985). *Formación de Profesores en Ejercicio. Condición de Cambio en la Escuela*. Madrid: Narcea.

OJA, S. (1980). Adult Development is Implicit in Staff Development. *Journal of Staff Development*, 1, 2, 7-56.

ÓJA, S. (1989). Teachers: Ages and Stages of Adult Development. In M. HOLLY & C. MCLOUGHIN (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (pp. 155-172). London: Falmer Press.

OLDROYD, D.; HALL, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.

OLIVEIRA, J. B. (1992). *Professores e Alunos Pigmalhões*. Coimbra: Almedina.

OLIVEIRA, L. (1994). A Narrativa no Processo de Desenvolvimento do Professor. In J. TAVARES, *Para Intervir em Educação* (pp. 313-330), Aveiro: CIDINE.

OLIVEIRA, L. (1996). *A Prática Reflexiva dos professores e o seu Processo de Mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

OLIVEIRA, L.; SANTIAGO, R. (1991). Formação Contínua, Desenvolvimento Pessoal e Mudança na Escola. In *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

OLSON, J. (1989). Case Study in Research on Teaching: a Ground for reflective Teaching. In J. LOWYCK & C. CLARCK (Eds.), *Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven: University Press.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and what we Can Do*. Oxford: Blackwell.

PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PAIN, A. (1992). *Évaluer les Actions de Formation*. Paris: Les Éditions d'Organization.

PAIS, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PARSONS, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society*. New York: Free Press.

PARSONSON, B. S.; BAER, D. M. (1978). The Analysis and Presentation of Graphic Data. In T. R. KRATOCHWILL (Ed.), *Single-subject Research: Strategies for Evaluating Change*. N. York: Academic Press.

PATRÍCIO, M. F. (1999). A Disciplina e a Educação para a Vida Pessoal e em Comum. *Suplemento de Diário do Sul*, nº 8279 de 5/8/1999.

PATTON, M. Q. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Califórnia: Sage Publications

PDK Commission on Discipline (1982). *Directory of School Reported to have Exemplary Discipline*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

PEREIRA, B. O. (1997). Tese para a Obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança

PÉREZ GOMÉZ, A. I. (1997). La Socialización Postmoderna y la Función Educativa de la Escuela. In A.A.V.V., *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal* (pp. 35-56). Málaga: Aula Libre.

PÉREZ SERRANO, M. G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al Campo Social y Educativo*. Madrid: Dykinson.

PETERS, R. S. (1995). Forma y Contenido de la Educacion Moral. In J. A. JORDÁN & F. SANTOLARIA (Eds.), *La Educación Moral, Hoy - Cuestiones y Perspectivas* (pp.115-134). Barcelona: EUB.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

PIMENTEL, J. (1994). Formação Contínua e Alteração da Prática Educativa: Algumas Reflexões sobre o Actual Modelo de Formação. *O Professor*, nº 41 (3ª série) pp. 27-36.

PINTADO, I. S. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.

PIQUE, B. (1990). *L' Évaluation Participative de la Formation*. Lyon: Chronique Sociale.

PLAZA DEL RÍO, F. S. (1996). *La Disciplina Escolar - O el Arte de la Convivencia*. Málaga: Aljibe.

POISSON, Y. (1995). Les Études de Cas en Enseignement et la Méthode des Cas comme Procédé de Formation à l' Enseignement. *Actes du V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, pp.845-850

POLLARD, A (1984). Goodies, Jokers and Gangs. In M. HAMMERSLEY & P. WOODS, *Life in Schools*, London: Open University Press.

POLLARD, A. (1989). An Ethnographic Analysis of Classroom Conflict. In D. TATTUM, *Disruptive Pupil Management*, London: David Fulton Publishers, pp. 107-121.

POPKEWITZ, T. (1990). *Formación del Profesorado: Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

PORTER, J. (1980). *Apprendre à enseigner. PRIORITÉS DE ACTION*. In H. OODLO & J. PORTER, *La Cambiante Función del Profesor. Perspectivas Interaccionales* (pp. 105-183). Madrid: Narcea.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. & HERZOG, W. (1982). Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66, pp. 211-227.

POSTIC, M. (1989). *L' Imaginaire dans la Relation Pédagogique*. Paris: P.U.F.

POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

POSTIC, M.; DEKETELE, J. (1988). *Observer les Situations Éducatives*. Paris: P.U.F.

POWER, M. J. et al. (1967). Delinquent Schools. *New Society*, 10, pp. 542-543.

PRICE-WILLIAMS, D. R. (1975). *Explorations in Cross-cultural Psychology*. San Francisco: Chandler.

PROUDFORD, C.; BAKER, R. (1995). Schools that Make a Difference: a Sociological Perspective on Effective Schooling. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, nº 3, pp. 227-292..

PRYOR, C. W; WILKINSON, S. C.; HARRIS, J; & TROVATO, J. (1989). Grade Repetition and Psychological Referrals in Relation to Child Behavior Checklist Scores for Students in Elementary Schools. *Psychology in the Schools*, 26, pp. 230-242.

PUNCH, K. F.; TUETTEMANN, E. (1990). Correlates of Psychological Distress among Secondary School Teachers, *British Educational Research Journal*, 16, 369-382.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a prática da Supervisão. In I. ALARCÃO (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 123-150), Porto: Porto Editora.

RAPOSO, N. (2000). Prefácio. In C. F. SILVA; P. N. SOUSA NOSSA & J. M. SILVÉRIO (Auts), *Incidentes Críticos na Sala de Aula* (pp.9-12). Coimbra: Quarteto.

REESE, R. M. et al. (1984). Reducing Agitated-Disruptive Behavior of Mentally Retarded Residents of Community Group Homes: The Role Of Self-Recording and Peer Prompted Self-Recording. *Analysis and Intervention in Development Disabilities*, 4, pp. 91-107.

REGO, T. C. (1996). A Indisciplina e o Processo Educativo: uma Análise na Perspetiva vygotskiana. In I. G. ANTONIO (Org.), *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (pp. 83-101), São Paulo: Summus Editorial.

REYNOLDS, D. (1976). When Teachers and Pupils Refuse a Truce: the Secondary School and the Creation of Delinquency. In G. MUNGHAM & G. PEARSON (Comps.) *Working Class Youth Cultures*, London: Routledge.

REYNOLDS, D. (1977). Towards a Socio-Psychological View of Truancy, In B. KAHAN (comp.), *Working Together for Children and their Families*. HMSO.

REYNOLDS, D.; SULLIVAN, M. (1979). Bringing Schools Back. In L. BARTON and T. MEIGHAM (Eds.), *Schools, Pupils and Disaffection*, Drifffield: Nafferton.

RIBEIRO, A. C. (1989). *Formar professores: Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.

RICHARDSON, V. (1996). The Case for Formal Research and Practical Inquiry in Teacher Education. In F. MURRAY (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers* (pp.715-737), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

RICHERT, A. (1990). Using Teacher Cases for Reflection and Enhanced Understanding. In A. LIEBERMAN & L. MILLER (Eds.), *Teachers: their World and their Work*. New York: Teachers College Press.

RINNE, C. H. (1984). *Attention: The Fundamentals of Classroom Control*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

ROBINSON, F. F.; MORRAN, D. K. y HULSE-KILLACKY, D. (1989). Single-subject Research Designs for Group Counselors Studying their own Groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 14, pp. 93-97

RODRIGUES, M. A. P. (1991). *Necessidades de Formação – Contributo para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ROGERS, B. (1994). Teaching Positive Behaviour to Behaviourally Disordered Students in primary Schools. *Support for Learning*, 9 (4), pp. 166-170.

ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

ROGERS, W. A. (1996). *Managing Teaching Stress*, London: Pitman.

ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking - Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.

ROGOFF, B. (1995). Social-cultural Setting, Intersubjectivity, and the Formation of the Individual. In J. V. WERTSCH, P. del RIO & A. ALVAREZ (Eds.), *Socio-cultural Studies of Mind* (pp. 139-164), Cambridge: Cambridge University Press.

ROLDÃO, M. C. (1998). O que é ser Professor Hoje? A Profissionalidade Revisitada. *A Revista das ESES - Dossier Temático: A Escola: Autonomia e Mudança*, nº 9, pp. 79-87.

ROMATOWSKI, J. A. et al. (1989). *Teacher Induction Programs. A Report*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 316525.

ROSÁRIO, M. J. S. (1989). *Aprender a Ser Professor: Subsídios para o Estudo da Socialização Profissional dos Licenciados em Ensino*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

ROSENSHINE, B. (1976). Classroom Instruction. In N. GAGE (E.), *Seventy-fifth Yearbook*, National Society for the Study of Education.

ROSENSHINE, B. (1979). Content, Time, and Direct Instruction. In P. PETERSON & H. WALBERG (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, CA: McCutchan.

ROSENSHINE, B.; FURST, N. (1973). The Use of Direct Observation to Study Teaching, In R. TRAVERS, *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally and Co.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston. ✓

ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, pp. 1-28.

ROVIRA, J. P. (1995). *La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria*. ✓ Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

ROVIRA, J. P. (1996). *La Construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona: ✓ Paidós.

ROVIRA, J. P., GARCÍA, X. M. (1998). *La Educación Moral en la Escuela - Teoría y Práctica*. Barcelona: Edebé. ✓

RUDDUCK, J. (1987). Partnership Supervision as a Basis for the Professional Development of New and experienced Teachers'. In M. F. WIDEEN & I. ANDREWS

(Eds.), *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*, London: Falmer Press.

RUDDUCK, J. (1993). Practitioner Research and programs of Initial Teacher Education. In T. RUSSEL & H. MUNBY (Eds.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (pp. 156-170, London: Falmer Press.

RUIVO, J. (1990). *O que é um Bom Professor: Representações das Características dos Professores, Segundo Professores em Formação – um Estudo de Caso*. (Tese de Mestrado não Publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação - Universidade de Lisboa.

RUMOS (1994). *Jornal de Informação Pedagógica*, nº 1, Setembro.

RUTTER, M. (1981). Stress, Coping and Development: Some Issues and Some Questions: *Journal Child Psychology. Psychiatry*, 22, 4, pp. 323-356.

RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P.; & OUSTON, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.

RYAN, R. M. & CONNEL, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

RYAN, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63 (3), 397-427.

RYAN, R. M., CONNEL, J. P., & DECY, E. L. (1985). A Motivational Analysis of Self-Determination and Self-Regulation in Education. In C. AMES & R. AMES (Eds.). *Research on Motivation in Education. Vol. 2: the Classroom Milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.

SÁ, M. I. (1997). *O Desenvolvimento das Percepções de Competência, de Controlo e de Auto-Regulação Autónoma. Implicações na Motivação para a Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Psicologia não Puublicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SACHS, J. (1997). Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: An Australian Experience. *Journal of Education for Teaching*, 23, 3 pp 263-275.

SACRISTÁN, J. G. (1983). El Profesor como Investigador en el Aula. *Educacion y Sociedad* (2), pp. 51-73.

SACRISTÁN, J. G. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.

- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. (1995). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- SAMPAIO, B. (1999). *Indisciplina: um Signo Geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANCHES, A. (1999). Lotação das Escolas. *Público*, 18 de Março.
- SANFORD, J.; EVERTSON, C. (1981). Classroom Management in a Low SES Junior High: Three Case Studies. *Journal of Teacher Education*, 32, pp. 34-38.
- SANTOS, M. B. (1999). *A Gestão da Sala de Aula para a Prevenção da Indisciplina – O Contributo da Formação Inicial*. (Tese de Mestrado não Publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação - Universidade de Lisboa.
- SANTOS, M. E. (1991). *Mudança Conceptual na Sala de Aula – um Desafio Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Presença.
- SCHEIN, E. H. (1972). *Professional Education. Some New Directions*. New York: McGraw-Hill.
- SCHMUCK, R.; SCHMUCK, P. (1992). *Group Processes in the Classroom*. EUA: W.C. Brown Publishers.
- SCHWARZ, B. (1988). Education Permanente et Formation des Adultes: Évolution des Pratiques, Évolution des Concepts. *Education Permanente*, nº 92, pp. 7-21.
- SENGE, P. (1993). Transforming the Practice of Management, In *Human Resource Development Quarterly* (pp. 5-31), Vol. 4, 1.
- SHAPIRO, E. S. (1984). Behavior Modification: Self-Control and Cognitive Procedures. In R. P. Barret (Ed.), *Severe Behavior Disorders in the Mentally Retarded*. New York: Plenum Press.
- SHARP, S.; SMITH, P. K. (1994). *Tackling Bullying in Your School. A Practical Handbook for Teachers*. London and New York: Routledge.
- SHINE, L. C.; BOWER, S. M. (1971). A One-way Analysis of Variance for Single-subject Designs. *Educational and Psychological Measurement*, 31, pp. 105-113.
- SHORT, P.; SHORT, R. & BLANTON, C. (1994). *Rethinking Student Discipline*. California: Corwin Press.
- SHULMAN, J. (1992). Teacher-written Cases with Commentaries: a Teacher-Researcher Collaboration. In J. SHULMAN (Ed.), *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

SHULMAN, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a Contemporary Perspective. In M. C. WITTROCK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: MacMillan.

SHULMAN, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

SHULMAN, L. (1988). The Dangers of Dichotomous Thinking in Education. In P. GRIMMETT & G. ERICKSON (Eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers College Press.

SHULMAN, L. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In J. SHULMAN (Ed.), *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

SHULTZ, J.; FLORIO, S. (1979). Stop and Freeze: the Negotiation of Social and Physical Space in a Kindergarten/First grade Classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 10 (3), pp. 166-181.

SHURE, M.B. (1989). Interpersonal Competency Training. In W. DAMON (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.

SIEBER, R. T. (1979). Schoolrooms, Pupils, and Rules: the Role of Informality in Bureaucratic Socialization. *Human Organization*, 38 (3), pp. 273-282.

SIEDENTOP, D. (1982). Classroom Management. In *Textos de Apoio de Educação Física Escolar*. Organização de Carreiro da Costa et al.. Universidade Técnica de Lisboa – ISEF. Cruz Quebrada, pp. 284-306.

SIEGEL, S. (1975). *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, J. (1998). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. Singapore: McGraw-Hill Book Company.

SIKES, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. BALL & I. F. GOODSON (Eds.), *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 67-70.

SILVA, F. (1992). Assessing the Child and Adolescent Personality: a Decade of Research. *Personality and Individual Differences*, 13, pp. 1163-1181.

SILVERSTEIN, J. M. (1979). *Individual and Environmental Correlates of Pupil Problematic and Nonproblematic Classroom Behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York University.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

SKINNER, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.

SMITH, D. C. (1983). *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

SMITH, L. M.; GEOFFREY, W. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SMYTH, I. (1987). *Educating Teachers*. London: Falmer Press.

SMYTH, J. (1988). A Critical Perspective for Clinical Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (2), pp. 136-156.

SOBRINHO, F. (1999). O Autocontrole como Possibilidade de Solução de Problemas Disciplinares na Escola. In F. SOBRINHO & A. BARROS DA CUNHA (Orgs.), *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões* (pp. 25-40), Rio de Janeiro: Dunya.

SOCKETT, H. (1989 a). Research, Practice and Professional Aspiration Within Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 2, pp. 97-112.


SOCKETT, H. (1989b). A Moral Epistemology of Practice. *Cambridge Journal of Education*, 19, 1, pp. 33-41.

SOCKETT, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*, New York, Teachers College Press.

SPARKS, D. (1983). Synthesis of Research on Staff Development for Effective Teaching. *Educational Leadership*, 41, (3), pp. 65-72.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of Staff Development. In W. HOUSTON (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub, pp. 234-251.

SPIVACK, G.; SHURE, M.B. (1974). *Social Adjustment of Young Children*. San Francisco: Jossey-Bass.

SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa:  McGRAW-HILL.

SPRINTHALL, N.; THIES-SPRINTHALL, L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: a Cognitive-Development View. In G. GRIFFIN (Ed.), *Staff Development* (pp. 13-35). Chicago: National Society for the Study of Education.

STAKE, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp 236-247). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

STEADMAN, S.; ERAUT, M.; & HORTON, A. (1995). *Making Schoolbased INSET Effective*, Research Report No. 2, University of Sussex Institute of Education.

STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

STENHOUSE, L. (1990). Conducción, Análisis y Presentación del estudio de Casos en la Investigación Educacional y Evaluación. In J. B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Ed.), *Hacia un Enfoque Interpretativo de la Enseñanza* (pp. 69-85). Granada: Universidad de Granada.

STEVENSON, R. B. (1991). Action Research as professional Development: a US Case Study of Inquiry-Oriented Inservice Education. *Journal of Education for Teaching*, vol. 17, nº 3, pp. 277-292.

STICHINI, C.; GANDUM, E. (1997). Crenças de Futuros Professores Face à Indisciplina na Escola Secundária. *O Professor*, 53, III Série, Janeiro/Fevereiro, pp. 10-14.

STRIKE, K. A.; POSNER, G. J. (1985). A Conceptual Change View of Learning and Understanding. In L.W.T. WEST & A. L. PINES (Eds.), *Cognitive Struture and Conceptual Change*. San Diego, Calif: Academic Press.

STOER, S.; ARAÚJO, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher

SUARI, N. O. (1998). *Como Desenvollar os Valores a Partir de la Literatura*. Barcelona: CEAC.

SUPER, D. E. (1980). A Life-Span. Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 282-298.

TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between Social Groups*. London: Academic Press.

TANNER, L. & TANNER, P. (1980). *Curriculum Development: from Theory into Practice*. London – New York: Teachers College Press.

TATTUM, D. (1982). *Disruptive Pupils in School Units*. New York: Wiley & Sons.

TAVARES, J. (1996). *Formação Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Edições CIDiNE.

TAVARES, J. et al. (1991). Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

THARP, R.; GALLIMORE (1988). *Rousing Minds to Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

THIES-SPRINTHALL, L. (1980). Supervision: and Educative or Miseducative Process?. *Journal of Teacher Education*, 31, (2), 17-30.

THIO OPNDITHALL, L. (1984). Promotion Development Growth of Supervising Teachers: Theory, Research, Progress and Implications. *Journal of Teacher Education*, 35, 3, 53-60.

THOMAZ, M. F. (1990). Um Modelo Construtivista para a Formação de Professores. *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. In J. TAVARES & A. MOREIRA (Eds.), pp. 165-177.

TIKUNOFF, W. J. & WARD, B. A. (1978). *A Naturalistic Study of the Initiation of Students into Three Classroom Social Systems* (Rep. No. A-78-11).

TORRES, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social – Un Programa en el Aula*. Málaga: Aljibe.

TORRES SANTOMÉ, J. (1988). La Investigación Etnográfica y la Reconstrucción Crítica en la Educación. In J. P. GOETZ & M. D. LeCOMPTE, *Etnografía e Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

TRIVINÕS, N. S. (1995). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas.

TUGHENDHAT, E. (1993). *Autoconsciencia y Autodeterminación*. México: FCE.

TURCO, T. L.; ELLIOT, S. N. (1984). Assessment of Students' Acceptability of Teacher-Initiated Interventions for Classroom Misbehaviors. In *ERIC (Educational Resources Information Center)*.

UNESCO (1983). *Réunion Internationale d' Experts sur la Mise en Oeuvre des Principes de l' Éducation Permanente dans les États Membres: Bilan et Perspectives*. Paris: Unesco.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A.S. SILVA; J. M. PINTO (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-128)*, Porto: Afrontamento.

VALLERAND, R. J. & BISSONNETTE, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior. A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60 (3), 599-620.

VALLI, L. (1990). Moral Approaches to Reflective Practice. In R. T. CLIFF; W. R. HOUSTON; & M. C. PUGACH (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education* (pp. 39-59), New York: Teachers College Press.

VAN MANEN (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 1, pp. 33-50.

VARGAS, L. P. (1989). *La Autorregulación Científica de la Conduta*. Bilbao: Universidad de Deusto.

VAZ, G.; GUERREIRO, R. & CARVALHO, S. (1997). *A Indisciplina na Sala de Aula em Escolas do 1º Ciclo*. Monografia realizada no âmbito do CESE de Orientação Pedagógica.

VEENMAN, S. (1988). El Proceso de llegar a ser Profesor: un Análisis de la Formación Inicial. In A VILLA (coord.), *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*. Madrid: Narcea.

VEIGA, F. H. (1991). *Auto-conceito e Disrupção Escolar dos Jovens. Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Lisboa: Faculdade de Ciências.

VEIGA, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: ASA/ Clube do Professor.

VILLAS-BOAS, A. (1991). A Supervisão Clínica na Formação de Professores. In *Ciências de Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, pp. 617-626.

VONK, J. H. C.; SCHRAS, G. A (1987). From Beginning to Experienced Teacher: a Study of the Professional Development of Teacher during their First Four Years of Service. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 10, nº 1, pp. 95-110.

VYGOTSKY, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L. S. (1981). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WADSWORTH, M. (1979). *Roots of Delinquency: Infancy, Adolescence and Crime*. New York: Barnes & Noble.

- WALKER, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid: Morata.
- WALLACE, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLAT, C; GREEN, J. L. (1979). Social Rules and Communicative Contexts in kindergarten. *Theory Into Practice*, 18 (4), pp.275-284.
- WALTER, S. & STIVER, E. (1977). The Relation of Student Teachers Classroom Behavior and Ericksonian Ego Identity. *Journal of Teacher Education*, 28, (6), 57-50.
- WATKINS, Ch.; WAGNER, P. (1991). *La Disciplina Escolar - Propuesta de Trabajo en el Marco Global del Centro*. Madrid: Paidós.
- WATSON, M. S. (1982). Classroom Control: To What Ends? At What Price?. *California Journal of Teacher Education*, 9 (4) pp. 75-95.
- WEBER, U. A. (1982). Classroom Management. In J. M. COOPER (Ed.), *Classroom Teaching Skills* (pp. 281-352), Heath: Lexington, M.A.C.D.C.
- WEHLAGE, G. G. (1981). Can Teachers Be More Reflective about their Work? A Commentary on Some Research About Teachers'. In B. R. TABACHNICK, T. S. POPKEWITZ & B. B. SZEKELEY (Eds.), *Studying Teaching and Learning* (pp. 101-113), New York: Praeger.
- WEINSTEIN, C. S. (1979). The Physical Environment of the School: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 49 (4), pp. 557-610.
- WERTHMAN, C. (1984). Delinquents in Schools: a Test for the Legitimacy of Authority. In M. HAMMERSLEY & P. WOODS (Eds.), *Life in Schools: the Sociology of Pupil Culture* (pp. 211-224), Milton Keynes: Open University Pres.
- WERTSCH, J. V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. In B. ROGOFF & J. V. WERTSCH (Eds.), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development* (pp. 7-18). New Directions for Child Development, nº 23. San Francisco: Jossey-Bass.
- WEST, D. J. (1982). *Delinquency: Its Roots, Careers and Prospects*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WHITE, O. R.; HARING, N. G. (1980). *Exceptional Teaching*. Columbus, Oh: Charles E. Merrill.

WILLIAMS, H.; JONES, R. P. (1997). Teaching Cognitive Self-Regulation of Independence and Emotion Control Skills. In R. KROESE et al. (Ed.), *Cognitive Behaviour Therapy for People with Learning Disabilities* (67-85). London: Routledge.

WILLIS, P. (1976). The Classe Significance of School Counter-Culture. In M. HAMMERSLEY & P. WOODS (Eds.) *The Process of Schooling*, London: Routledge and Kegan Paul and Open University Press.

WILLIS, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Saxon House

WILSON, J. (1971). *Thinking with Concepts*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOLPE, J. (1958). *Psychoterapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford: Stanford University Press.

WOODS, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge & Kegan Paul.

WOODS, P. (1990). *L'Éthnographie de l'École*. Paris: A. Colin.

WOOLFOLK, A. E.; McCUNE, R. (1989). *Psicologia de la Educacion para Profesores*. Madrid: Narcea.

WOOLFOLK, A. E.; McCUNE, R. (1989). *Psicologia de la Educacion para Profesores*. Madrid: Narcea.

WORTHEN, B. R. (1992). Journal Entries of na Ecletic Evaluator. In R. S. BRANDT (Ed.). *Applied Strategies for Curriculum Evaluation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development Publications

WRAGG, E. C. (1984). *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm.

YIN, R. K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

YIN, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

YINGER, R. J. (1979). Routines in Teacher planing. *Theory Into Practice*. 18 (3), pp. 163-169.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. (1981-82). Reflective Teaching and Field-based Experiences in Teacher Education. *Interchange*, 12, 4, pp. 1-22.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol XXXIV, nº 3, pp. 3-9.

ZEICHNER, K. (1995). Novos Caminhos para o Practicum: uma Perspectiva para os Anos 90. In A. NÓVOA (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138), Lisboa: D. Quixote.

ZUZOVSKY, R. (1996). Practice in Teacher Education: an Israeli Perspective. *European Journal of Teacher Education*, 19, 3, pp. 273-285.



Correcções

Página	Nota de rodapé	Linha	Onde se lê	Leia-se
34	27	1-3	Esta denominação dada por Amado sobre a "inculcação pela estimulação", referida por Estrela, M.T. (1986), e "correção pela dominação/imposição", que corresponde na linguagem utilizada por esta autora à "inculcação pela repressão".	Esta denominação dada por Amado sobre, sobretudo, a "inculcação pela estimulação", referida por Estrela, M.T. (1986).
39		3	<i>Varietyu</i>	<i>variety</i>
51	48	7	Neurofisiológicas	neurofisiológicas
51	49	4	Mediadas	medidas
68		8	ponto 3.1.,	ponto 4.1.,
78	79	1	Objectivos esses decorrem	Objectivos esses que decorrem
81		29	obra de âmbito <i>Schools</i>	obra de âmbito educacional <i>Schools</i>
99		14	Reponsabilidade social	responsabilidade social
99		17	Cumprimentos de regras	cumprimento de regras
103		31	Apresentado na segunda parte	apresentado na parte IV
111	106	4-5	(cognitivo, egóico, moral, interpessoal). No âmbito deste tipo de investigação, próprio desenvolvimento pessoal (Oja, 1980; Thies-Sprinthal, 1984).	(cognitivo, egóico, moral, interpessoal).
135		19	nos processo de mudança	nos processos de mudança
135	132	1	devido à existêcia	devido à existência
139		28	cit. por Macelo	cit. por Marcelo
173		28	4 e os 6 anos) e 2 dos professores	4 e os 6 anos) e 3 dos professores
176		27	e a fase C	e a segunda fase A
182		6	grade de sinais ¹⁹ ?	grade de sinais ¹⁶⁰ ?
184	162	1	²¹ A fórmula	¹⁶² A fórmula
191		26	a estas duas últimas estratégias,	à antepenúltima e penúltima estratégias
242		7-8	mais relevante se torna se tiver em conta	mais relevante se torna se se tiver em conta
259		25	vygotskyana de que auto-regulação	vygotskyana de que a auto-regulação
271		23-24	sobretudo se, acordo com Brown	sobretudo se, de acordo com Brown
272		7	do último finalidade	da última finalidade
285		23-24	52 alunos	56 alunos
286		8	52 alunos	56 alunos
358		4	como se observa nos quadros tal,	como se observa no quadro 136,
411		21	apresentados a este respeito no capítulo tal	apresentados a este respeito no ponto 1.1.2 deste sub-capítulo
418	239	1	referenciado na nota de rodapé anterior	referenciado na penúltima nota de rodapé
424		1	seguimento nota-se (contrariando a tendência anteriormente verificada) uma alteração em	seguimento nota-se uma alteração em
427	243	1	guiões das entrevistadas	guiões das entrevistas
431		1	ficou patente no ponto tal do capítulo tal	ficou patente no ponto 1.2.3. deste sub-capítulo
445		13-14	a revisão de todos dos dados obtidos.	a revisão de todos os dados obtidos.
453		26	Tal como as professora A e B	Tal como as professoras A e B
460		21	A partir, ainda, da leitura global dos dados	A partir, também, da leitura global dos dados
506		26	(minoritário!) de alunos do oitavo,	(minoritário!) de alunos do oitavo ano,
507		16-17	das novas estratégias do que o alunos	das novas estratégias do que os alunos
508		9	ou o das colegas ou que os seus professores.	ou o das colegas
516		14	próprio desempenho	próprio desempenho
517		4	mais consentânea	mais consentânea